

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Do espaço escolar às ruas: um olhar sobre o movimento
dos trabalhadores em educação de Santa Catarina**

Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de MESTRE em educação,
à Banca Examinadora da Universidade Federal de
Santa Catarina, sob a orientação da Professora
Doutora Marli Auras.

Mestranda: ANA MARIA BORGES DE SOUSA

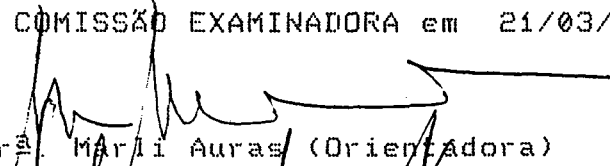
Florianópolis, 21 de março de 1994.

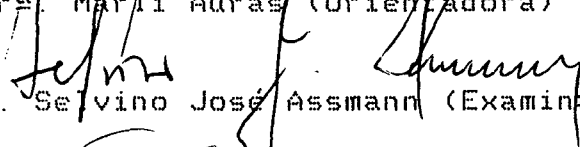
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

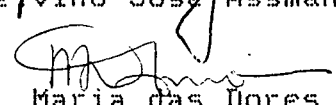
DO ESPAÇO ESCOLAR ÀS RUAS: UM OLHAR SOBRE
O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO
DE SANTA CATARINA

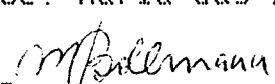
Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 21/03/94


Profª. Drª. Marii Auras (Orientadora)


Prof. Dr. Selvino José Assmann (Examinador)


Profª. M.Sc. Maria das Dores Daros de Amorim (Examinadora)


Profª. Drª. Maria da Graça Bollmann (Suplente)

ANA MARIA BORGES DE SOUZA

Florianópolis, Santa Catarina
Março/1994

Ao Osny e a Thiara pela paciência sempre amorosa e pelo apoio solidário para que esse desafio fosse encarado.

Aos meus pais, pela luta para que seus filhos estudassem porque acreditavam na importância da escola.

Aos trabalhadores, especialmente os da educação, cuja memória histórica vem sendo por eles registrada para que o mundo não mais seja conhecido como obra apenas dos "vencedores".

AGRADECIMENTOS

Fazer agradecimentos é parte da nossa subjetividade. É um jeito de dizer às pessoas o quanto são importantes para que determinados objetivos se concretizem. Isso quer dizer também que nenhum trabalho prima exclusivamente pela atividade individual; é um exercício coletivo que se faz e se refaz na relação com outros. Assim é essa dissertação, um esforço solitário, mas que se concretiza pelo apoio dos "de casa", dos meus colegas, professores e orientadora, de tantos sujeitos que estiveram presentes na caminhada.

Da professora Marli Auras, pela atenção com que acompanhou este estudo e acreditou nas minhas possibilidades; acima de tudo, pela sua orientação que me desafiou frente a várias questões, ao mesmo tempo que me assegurava autonomia para formular minhas compreensões acerca do objeto desta dissertação. Tenho certeza que a relação entre orientadora e orientanda, foi de troca e de encorajamento para avançar; difícil, algumas vezes; afetuosa, sempre.

Dos meus colegas de Mestrado, entre eles Cassia, Beatriz, Neli, Bete, Luciana, Elvio, Nadir, Sabino, Roseane, Christiane, Maria Isabel, Paulo Capela, Rita, Neila, Alexandre, Sandra, Nadja (estes, os mais próximos), com quem pude dividir minhas incertezas e descobrir como se aprende novas lições.

Dos professores do curso, pelo interesse com que estudaram conosco. Especialmente, o Professor Selvino Assmann, o Mestre que me ensinou, entre tantas, duas belas lições: encarar os limites do conhecimento, assumindo que, por isso, somos livres; com paciência e humildade, soube tão bem socializar seu saber, encarando-nos sempre como sujeitos do processo. Do grupo de estudo que construímos com o Professor Fleury, no primeiro semestre de 93, a possibilidade do debate sobre nossas pesquisas, culminando numa concreta troca de conhecimentos e ajuda mútua. Das professoras, Elizabete Leal e Olinda Evangelista que se dispuseram a fazer uma leitura atenta desta dissertação, apresentando sugestões imprescindíveis para que a análise e a redação do texto ficassem mais claras, bem como da Analice e da Célia que cuidaram da correção do texto.

Das minhas amigas e colegas de Curso, Denise e Olma, pela boa vontade e disponibilidade com que se colocaram para ler os textos que eu ia escrevendo; também, pelas discussões e questionamentos que muito contribuíram para que este trabalho se realizasse. Foram muitas as

horas, os finais de semana e parte de nossas "férias" que ficamos juntas estudando, trocando informações e aprofundando o texto em elaboração.

Do professor João Pacheco, um outro colaborador nesse processo, dedicando parte de seu tempo para me prestar informações sobre a ALISC, principalmente aquelas que não foram localizadas nos arquivos do Sindicato. Assim também, dos funcionários do SINTE que me ajudaram a localizar documentos dispersos nos chamados arquivos mortos e informações pertinentes a outros tantos. Na Biblioteca Pública Municipal, Biblioteca Central da UFSC e Biblioteca do Centro de Educação, os funcionários foram sempre atenciosos para prestarem ajuda na localização de livros e documentos consultados no decorrer da pesquisa.

Dos dirigentes do SINTE que, nas regiões, particularmente, me acompanharam nas visitas às escolas e contribuíram de várias maneiras para que alguns dados da pesquisa fossem possíveis.

Na minha casa, meu companheiro, minha filha e a Elisângela (nosso apoio na organização doméstica) garantiram as condições necessárias para que eu pudesse estudar, sistematizar os dados levantados, transcrever as fitas e escrever a dissertação, um trabalho solitário e que exigiu várias horas de muitos dias.

Da Thiara, a criança que brincava com outras crianças para "deixar a mãe estudar"; de maneira carinhosa, esperou a conclusão deste estudo e mais do que eu, foi presença alegre em tantos momentos.

Da CAPES, o apoio financeiro através da bolsa de estudos. São recursos públicos, coordenados por esta instituição e que favorecem o desenvolvimento científico no país. Da Coordenação do Curso de Mestrado, dos funcionários da secretaria deste mesmo curso - Lucas, Justina, Salua - a disponibilidade e o compromisso para garantir aos mestrandos as condições materiais necessárias à realização de seus estudos.

Por fim, esse apoio pode ser agora traduzido para um muito obrigado a tantas pessoas. Desse coletivo emergiu a possibilidade de registrar aqui parte da história dos trabalhadores em educação e, ao mesmo tempo, fortalecer minha concepção de mundo, acreditando que a transformação da sociedade é possível na medida em que nos transformamos. Como diz GRAMSCI, "transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo" (1989a:47) no relacionamento com outros.

ABREVIATURAS QUE APARECEM NO TEXTO

AAESC - Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina

ACT - Admitido em Caráter Temporário

AFADESC - Associação dos Funcionários da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina

AL - Assembléia Legislativa

ALISC - Associação dos Licenciados de Santa Catarina

ANDES - Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisas em Educação

ANPG - Associação Nacional de Pós-Graduação

AOESC - Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina

APP - Associação de Pais e Professores

APUFSC - Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina

ASESC - Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina

CASAN - Companhia de Saneamento

BESC - Banco do Estado de Santa Catarina

CED - Centro de Ciências da Educação

CEDES - Centro de Estudos, Educação e Sociedade

CD - Conselho Deliberativo

CELESC - Centrais Elétricas de Santa Catarina

CIASC - Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina

CIPEE - Comissão de Implantação do Plano Estadual de Educação

CGT _ Central Geral de Trabalhadores

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONCLAT - Conferência Nacional da Classe Trabalhadora

CPB - Confederação dos Professores do Brasil

CR - Conselho de Representante

CS - Crédito Suplementar

CSE - Comissão Superior de Estudos

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DETER - Departamento Estadual de Trânsito e Estradas de Rodagem

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FESC - Fundação Educacional de Santa Catarina

FETESP - Federação dos Trabalhadores do Estado no Serviço Público
HA - Hora Atividade
H/A - Hora Aula
ICM - Imposto sobre Circulação de Mercadorias
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
PC - Plano de Carreira
PEE - Plano Estadual de Educação
PDS - Partido Democrático Social
Plano SIM - Saúde Instrução e Moradia
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMG - Plano de Modernização do Governo
PT - Partido dos Trabalhadores
PUCS - Plano Único de Cargos e Salários
RBS - Rede Brasil Sul
RH - Recursos Humanos
SAP - Sistema de Avanços Progressivos
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SE - Secretaria da Educação
SEE - Secretaria de Estado da Educação
SEECD - Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto
SEESF - Sindicato dos Empregados em Estabelecimentos de Saúde de Florianópolis
SINTESPE - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Estadual
SLE - Supervisão Local de Ensino
UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UCE - União Catrinense de Estudantes
UCRE - Unidade de Coordenação Regional do Ensino
UDESC - Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UEs - Unidades Escolares
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNE - União Nacional dos Estudantes
UTE-MG - União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais

ABSTRACT

This study focuses on the period between 1988 and 1992, when the Association of Graduates of Santa Catarina - (ALISC) underwent the transition to become the Employees Union of the Official State School System of Santa Catarina.

It considers the national, international and state political context of the 1980s which influenced the organization of educational workers in Santa Catarina. The study also looks at the succession of demonstrations and demands which expressed the workers ideas about education and society.

The study seeks to emphasize **how** and **if** educational workers: conceived an educational policy for public schools aimed at the poor and working class; intervened in the establishment of guidelines set by the state to regulate the official school system; and contributed through their organization to break up the dominant hegemony and strengthen the underprivileged.

By highlighting some of the voices of the subjects involved in the research, and analyzing relevant documents, texts and correspondence, the study is an attempt to register some event~ in the organization of educational workers after the conquest of their right to organize, without, meanwhile, failing to consider their reality as a synthesis of multiple determinations.

RESUMO

O presente estudo aborda o período compreendido entre 1988, quando se inicia a transição da Associação dos Licenciados de Santa Catarina -ALISC - para a organização do Sindicato dos Trabalhadores na Rede Oficial de Ensino no Estado de Santa Catarina - SINTE -, encerrando a análise no ano de 1992.

Considera, para a contextualização do estudo, alguns aspectos políticos da conjuntura internacional, nacional e estadual, na década de 80, que influenciaram na organização dos trabalhadores em educação de Santa Catarina, caracterizando a trajetória com que realizam suas manifestações, suas reivindicações e expressam suas concepções acerca da educação e da sociedade.

Busca enfatizar **como e se** os trabalhadores em educação concebem o projeto político-pedagógico para a escola pública no sentido de popular; intervêm nas diretrizes traçadas pelo Estado para orientar o sistema oficial de ensino; articulam suas lutas com outros movimentos sociais e, nesse espaço, a defesa da escola pública; contribuem com sua organização para desarticular a hegemonia dominante e fortalecer a hegemonia dos subalternos.

Destacando algumas falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, analisando documentos, textos e correspondências relativos ao objeto de pesquisa, este estudo é uma tentativa de registrar alguns momentos da organização dos trabalhadores em educação, após a sua conquista do direito jurídico de sindicalização, sem deixar de considerar a sua realidade como síntese de múltiplas determinações.

Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais.

KAREL KOSIK

SUMÁRIO

1. A origem do objeto do estudo	14
2. Proposição do problema.....	16
3. Delimitação do problema e implicações da pesquisa - alguns procedimentos metodológicos	18
4. Procedimentos da Dissertação	21

CAPÍTULO I:

DE ALISC A SINTE: O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA.....	24
1. DE ALISC A SINTE: A TRANSIÇÃO.....	24
1.1. Momentos que constituem a história da ALISC.....	24
1.1.1. Ampliando as reivindicações.....	27
1.1.2. O cenário conjuntural e o movimento dos trabalhadores em educação	28
1.1.3. Organizar é preciso	31
1.1.4. 1983: polarizar em torno da questão educacional.....	33
1.1.5 Governo Amin: participação ou populismo?	36
1.1.6. Uma realidade complexa	38
1.2. O PMDB chega ao governo	43
1.3 As raízes da luta social	49
1.3.1 A cultura do isolamento como garantia de interesses específicos.....	51
1.3.2. O "Calcanhar de Aquiles": novamente o debate em torno da filiação à CUT.....	53
1.3.3. O cenário e os atores: o "teatro" da Constituinte	55

CAPÍTULO II:

O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO.....	60
2. O CONFRONTO E A INTERLOCUÇÃO COM DIFERENTES ATORES SOCIAIS	60

2.1. O Estado: adversário permanente no processo de organização?	60
2.1.1 Um projeto determinado a favor da fragmentação.....	64
2.1.2. O significado da subjetividade nas lutas objetivas.....	67
2.2 A articulação do SINTE com os Movimentos Sociais.....	71
2.2.1 Articulação descontínua	76
2.2.2. O significado das "falas" no presente como construção do futuro.....	83

CAPÍTULO III

O SINTE: UM SUJEITO FUNDAMENTAL NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO PARA A ESCOLA PÚBLICA POPULAR CATARINENSE.....	87
3. DOIS PROJETOS EM DEBATE	87
3.1. O pedagógico e o econômico: uma articulação possível?	87
3.1.1. Em defesa da escola pública: eis a "palavra de ordem"	91
3.1.2. O SINTE e a nova LDB	93
3.1.3. A comunicação como instrumento de formação política.....	96
3.1.4. Formação política nas mobilizações.....	100
3.1.5. A relação entre dirigentes e dirigidos: o sentido que se expressa também nas "falas" ..	105
3.2. A escola pública sob a ótica dos trabalhadores: um projeto político-pedagógico	111
3.3. A configuração do projeto político-pedagógico sob a ótica do governante.....	114
3.3.1. As empresas da "Educação"	116
3.3.2. Os "planos de educação"	118
3.4. A fala dos atuais e ex-dirigentes do SINTE : o modo particular de conceber o projeto político-pedagógico para a escola pública popular	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
BIBLIOGRAFIA	140
OUTRAS PUBLICAÇÕES	145

INTRODUÇÃO

Tomamos inicialmente consciência da liberdade ou do seu contrário, em nosso relacionamento com outros, e não no relacionamento com nós mesmos.

HANNAH ARENDT

1. A origem do objeto do estudo

O estabelecimento de um elo de ligação entre aquilo que se teoriza e o que, de fato, se consegue realizar na prática cotidiana tem sido fonte de preocupação para vários movimentos sociais, nas últimas décadas.

A cisão entre teoria e prática, cujos expoentes configuram-se na repetição das mesmas formas de luta, nas dificuldades para arregimentar novos atores e qualificar aqueles que participam efetivamente do movimento, na ausência e na sustentação de proposições que venham ao encontro dos interesses reclamados, marca a angústia política com a qual se defrontam, pelo menos, a maioria dos dirigentes sindicais.

Particularmente, ao integrar o movimento dos trabalhadores em educação de Santa Catarina desde 1980, como militante e como professora, desejava refletir a dimensão pedagógica destas duas práticas, uma dimensão que acredito ser essencialmente política. Por essa época, fui representante de base e dirigente (regional e estadual) da Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC) e posteriormente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE), quando tive presença ativa em todos os momentos que ensejaram mobilizações e reivindicações e, aos poucos, tomei consciência do seguinte: estamos sempre na ativa, no confronto direto ou indireto com cada governo que assume, reivindicamos a cada ano quase que os mesmos direitos, acumulamos derrotas e conquistas importantes.

Dez anos se passaram desde a primeira greve (1980) e estávamos numa época em que já se delineavam os contornos de um movimento consolidado, combativo e com grande capacidade de resistência ao arbítrio. Realizamos onze greves até 1992, aglutinamos inúmeras lições, promovemos tipos distintos de protestos sempre que éramos aviltados por uma determinada prática de governar.

Na contramão de todo esse potencial de enfrentamento, um ponto nodal se mantém: apesar de tanta energia despendida com a luta, a escola pública ampliou o seu nível de degradação e com ela seus profissionais vêm sendo cada vez mais desprofissionalizados. O que havia ou há de incongruente entre essas constatações? Onde estava ou está o fio condutor desse diagnóstico? Que atores e cenários eram ou são determinantes nesse processo? Que articulações estavam ou estão faltando? Por que não se coadunavam ou coadunam o econômico e o pedagógico/cultural se estes eram ou são de caráter político?

Essas questões, entre tantas outras, aguçaram meu interesse na realização dessa pesquisa. Do intenso ativismo transitei até a necessidade premente da teoria, para pensar a prática com

vistas a compreender e discutir os limites e as possibilidades do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Oficial de Ensino do Estado de Santa Catarina - SINTE, como um sujeito coletivo fundamental na construção da escola pública, no sentido de popular. Qual seja, uma escola pública que, no âmbito de sua especificidade e ancorada na esfera política que lhe compete, contribua para a conquista da cidadania, estimule a descoberta de direitos e deveres, ensine/aprenda uma outra ordem de pensamento, que encaminhe para a superação da subalternidade à medida que vai estabelecendo novas relações teórico-práticas, que possam deixar impressas nos estudantes a possibilidade, ainda que abstrata, de se tornarem potencialmente dirigentes.

Pelo entendimento da escola como um campo de possibilidades na luta política, pelas contribuições que legou à organização dos trabalhadores enquanto intelectual orgânico destes e pela radicalidade histórica que marca seu pensamento e melhor clarifica nossa concepção de mundo acerca das relações em que estamos imersos, é que optei pela teoria de ANTONIO GRAMSCI como referencial teórico preferencial. Em seus escritos, busco compreender as categorias de hegemonia, subalternidade e a importância dos intelectuais orgânicos para a formação da consciência filosófica, superadora do senso comum. Também a ação do Estado burguês para conciliar a coerção e o consenso como pressuposto indispensável à preservação da ordem capitalista. Com GRAMSCI descobri o quanto a cultura é uma categoria impregnada de historicidade e qual o seu lugar na luta pela transformação do modo de produção capitalista. Enfim, nos seus escritos busquei entender de qual ou quais conformismos somos conformistas e articular processualmente minha compreensão do real.

Com propriedade, GRAMSCI, quando se refere à educação, atribui-lhe um sentido ampliado, não a reduzindo ao espaço escolar. Numa carta endereçada à Giulia, sua companheira, ressalta que a questão escolar muitíssimo lhe interessa e, de seus escritos, várias são as reflexões que evidenciam sua preocupação com a educação escolar dos subalternos.

Sem ignorar a importância política da unidade entre teoria e prática e por expressar que essa unidade se constitui num processo histórico (portanto, esta é também um vir-a-ser), GRAMSCI afirma que

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente" nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária ao fim de governar (1979:137).

Disso decorre o entendimento de qual sociedade se vai construindo e que diretrizes políticas vão possibilitar "coincidir" dirigentes e dirigidos. Imersa nesse projeto mais amplo, que postulados devem nortear a escola pública para assumir sua dimensão de popular e somar esforços na construção de uma outra sociedade? Cientes de seus interesses e de suas responsabilidades como signatários desse processo, não poderão os trabalhadores em educação permanecer numa posição caudatária; seus interesses e suas responsabilidades compõem o compromisso do conjunto dos subalternos na luta pela concretização da nova hegemonia.

2. Proposição do problema

Desvendar (parcialmente) a problemática da qual parti, com toda a sua complexidade, significa trazer para o âmbito desse estudo as implicações políticas que se entrelaçam com os limites e as possibilidades do SINTE.

Significa ainda, a possibilidade concreta da militante pensar a militância assumindo os riscos que essa condição traz para a análise, à medida que dificulta, muitas vezes, tomar a distância necessária para promover uma leitura mais crítica da realidade que norteia a organização dos trabalhadores em educação.

Esse estudo, com um olhar mais detido sobre as ações dos professores militantes e relativo ao período enfocado, se insere num campo ainda novo em Santa Catarina; por consequência, problemático quanto aos limites da pesquisa e da análise. Contudo, tem um sentido histórico por dois aspectos: tenta fazer história e, com esta, demonstrar as possibilidades da militância.

Assim, para não permanecer circulando em torno das denúncias e das constatações, a tentativa é identificar e, de acordo com a minha compreensão teórica, analisar: os condicionantes da incompatibilidade entre as lutas que denominamos econômica e pedagógica; o papel exercido pelo Estado (aparelho governamental) para impulsionar ou agir como entrave na organização dos trabalhadores em educação e na construção da escola pública popular; como o SINTE se articula (ou não) com os demais movimentos e estes com o SINTE, visando fortalecer a luta por um projeto global de sociedade; que motivações correspondem à cultura predominante e quais os mecanismos de que se utilizam os subalternos para fomentar uma reforma moral e intelectual, isto é, uma nova cultura, indispensável à luta pela transformação econômica.

Tudo isso me levou a redefinir e colocar em novos termos, não o problema inicial propriamente dito, mas o contexto histórico que sedimenta esses limites e essas possibilidades, não só do SINTE, como do conjunto dos movimentos sociais que aspiram uma outra ordem, a conformação de uma nova hegemonia superadora das condições de sujeição ao "reino da necessidade", para lembrar Marx.

Nesse sentido, julguei necessário recorrer ao contexto nacional e, para compreender determinadas circunstâncias políticas, ao contexto internacional. Na verdade, pela obrigatoriedade da delimitação do estudo, trouxe alguns recortes da história que, no meu entendimento, dariam mais consistência e melhor clarificavam o objeto dessa pesquisa. Para perceber a degradação da escola pública em Santa Catarina, por exemplo, fazia-se necessário tentar entender qual o "lugar" da escola na ordem capitalista brasileira, profundamente influenciada por determinações externas.

Consciente de que, nesse estudo, a totalidade é o elemento mediador para explicar as especificidades, ao fazer o recorte histórico, a "desqualificação" da escola pública e de seus profissionais toma contornos mais claros. Demonstra que esta tem sua gênese no modelo de desenvolvimento que as elites internacionais "propuseram" ao Brasil, o qual, por conseguinte, teve das elites nacionais "um querer" para a concretização das condições de dependência sócio-política e econômica.

Como substancial, a peculiaridade do ideário liberal que assumiu uma determinada opção de "modernidade" para o Brasil, fazendo jus às lições aprendidas e aqui adaptadas. "As conotações peculiares que os princípios liberais assumem nessas sociedades capitalistas /.../ podem ser entendidas como o resultado de um processo de rearticulação da matriz ideológica que nelas penetra com as relações capitalistas de produção" (XAVIER, 1990:15-6). Quais sejam, a formação de uma sociedade desigual, com pilares que trazem na sua matéria-prima a competitividade, o individualismo e a competência como "dom natural", pelo menos. Uma sociedade que privilegia, como destaca ADORNO, "a autonomia da ação individual em lugar da ação coletiva", que confere "primazia ao princípio da liberdade em lugar do princípio de igualdade" e que, coloca "no centro de gravitação do agir e do pensar a coisa política, o indivíduo em lugar do grupo social" (1988:239).

Indubitavelmente, essa opção da burguesia brasileira gerou grandes oportunidades para que se projetasse, também entre nós, o estigma da exclusão, da desigualdade como fenômeno "natural", da não cidadania. Com a projeção econômica já alcançada, restava veicular uma cultura de caráter predatório, intervindo na arte, na linguagem, nos padrões de consumo, no modo de pensar e, para tanto, a essa escola cabia um papel de relevância na reprodução desta cultura, estreitando sua significação e camuflando a primazia ideológica para consecução dos objetivos retrçados.

"Empolgada" pelo enriquecimento rápido e fácil, a burguesia brasileira deixou-se envolver por sua opção, o que, desse modo, não poderia levar à formulação de um projeto nacional-popular, algo completamente fora de seus interesses e propósitos.

Como não há esse projeto, à educação foi dado o mérito dessa mesma lógica, subjacente ao projeto liberal de um Estado privado e, como tal, de poucos (brancos e proprietários). FLORESTAN FERNANDES retrata o simulacro dessa burguesia com seu modelo de expansionismo, empregando a seguinte alusão:

Somos todos uma imensa senzala das nações capitalistas centrais e de sua superpotência. Os privilegiados não se dão conta disso, seduzidos pela convicção de que as disparidades amazônicas de riqueza, cultura e poder, que os distanciam dos pobres, dos humildes e dos miseráveis, os coloca no interior do Primeiro Mundo. Ora, eles também são escravos: moram na senzala gigantesca e se amarram /.../ à mentalidade do escravo submisso, enquanto os verdadeiros escravos quebraram os antigos grilhões e pelejam arduamente para ter peso e voz na sociedade civil. No jogo das relações dialéticas entre colonizador e colonizado, coube aos senhores e seus descendentes preservar, como requisito de seus privilégios, a mentalidade da submissão passiva ao colonizador - do qual se tornam reflexo e fantoche (1991:10).

Consiste, pois, esse trabalho, na pretensão de discutir com os prováveis leitores, que lugar se atribui à escola destinada aos filhos dos trabalhadores e ainda, como o SINTE, organismo de representação dos docentes, intervém nesse projeto burguês.

3. Delimitação do problema e implicações da pesquisa - alguns procedimentos metodológicos

A educação, que se desenvolve em sua forma escolarizada, comporta a idéia de ascensão social para a grande maioria da população, enquanto expectativa de participação econômica nos extratos mais elevados. Isto se constitui, ao que parece, numa "aposta" na escola pública.

MARÍLIA SPÓSITO, ao analisar a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo (a partir da década de 40), afirma que

o acesso à escolaridade desdobrava-se em projetos esboçados a longo prazo que buscavam operar mudanças na situação social desses setores. (...) Grande parte do contingente de pais que procuravam matricular seus filhos nas escolas oficiais sabia, por árdua experiência profissional, das difíceis injunções a que eram submetidas as populações sem qualquer escolaridade nos seus centros urbanos. Dessa forma, esses segmentos desprivilegiados acreditavam que, mediante o ingresso de seus filhos em estabelecimentos mantidos pelo Estado, os seus anseios relativos à ascensão social poderiam ser melhor concretizados (1984:211-12).

Um dos desafios, que ainda está posto para o conjunto do movimento social, é a compreensão de qual escola é necessária para provocar a ruptura com a escolarização concebida e oferecida pelo Estado. Conforme o pensamento de GRAMSCI, "a escolarização proporcionada

pelo Estado tem uma estrutura classista, sendo parte do aparelho ideológico do Estado burguês e um fator contribuinte da hegemonia burguesa" (apud CARNOY, 1990:31).

Em meio a tudo isso, deve-se evitar que a luta pela escola pública, no sentido de popular, se desvincule da luta cotidiana; em qualquer de suas manifestações, busque a construção coletiva de uma formação social nova, onde ir para a escola se constitua num direito e não apenas numa possibilidade de "melhorar" de vida. Que as lutas orientem para a compreensão de que estar na escola significa apropriar-se do conhecimento já elaborado, criar e recriá-lo com o espírito de investigação, de nova produção, num processo em que o sujeito que conhece não é objeto de um determinado conhecimento. Entre o conhecimento e aquele que conhece, a relação será dialética.

Com essa preocupação, procuro situar como a educação vem sendo "pensada" em Santa Catarina pelo governo do Estado e pelos trabalhadores em educação, através do SINTE e de sua articulação com os demais movimentos sociais.

O período de maior ênfase desse estudo vai de 1988 (quando da criação do SINTE) até 1992, com o objetivo de perceber avanços e/ou retrocessos após a conquista do direito jurídico de sindicalização dos trabalhadores no serviço público.

A finalidade maior dessa pesquisa é provocar o debate acerca da escola pública e do possível projeto das camadas subalternas para concretizar seus objetivos. Assim, com todos os limites que estão presentes, não busco dar ao movimento dos trabalhadores em educação (e dos demais trabalhadores) uma resposta para a questão aqui proposta, mas contribuir com uma análise que tenta evidenciar parcialmente como se configuram os limites e as possibilidades do SINTE como um sujeito fundamental na construção desta escola.

As lacunas que permeiam o trabalho vão desde as dificuldades iniciais para a realização da pesquisa até a precariedade das fontes. Para realizar as conversas com os sujeitos envolvidos na pesquisa (trabalhadores em educação, pais, membros de Associações de Pais e Professores e representantes de alguns movimentos), comecei a gravar e anotar as discussões a partir do segundo semestre de 1991, quando integrava a diretoria executiva estadual do SINTE (até agosto de 1992) e, por esse imperativo, viajava por várias regiões do Estado para discutir com os trabalhadores em educação as questões que envolviam o movimento em determinadas circunstâncias históricas.

A partir do segundo semestre de 92, realizei entrevistas gravadas em algumas escolas de Joinville, Xanxerê, Chapecó, Jaraguá do Sul, Mafra, Laguna, São Miguel D'Oeste e Rio do Sul. Em Florianópolis, entrevistei professores durante as greves e muitas informações datadas, acerca da ALISC, confirmaram-se pela grande contribuição do professor João Pacheco de Souza, ex-integrante da diretoria executiva estadual da Associação.

Algumas "falas" de dirigentes regionais foram coletadas durante a realização de seminários organizados pelo SINTE, dos quais participei como monitora. Preocupe-me com a realização de um estudo de âmbito estadual, ainda que condições objetivas tenham impedido o contato com todas as regiões do Estado. Contudo, mesmo que o norte da pesquisa não objetivasse dados quantitativos, o contingente de sujeitos envolvidos nas entrevistas permitiu que eu obtivesse trezentas e vinte e quatro falas (conversas gravadas com professores, especialistas, membros de Associações de Pais e Professores, pais e mães de alunos, representantes de alguns movimentos sociais e entrevistas dos dirigentes e ex-dirigentes; intervenções gravadas em assembleias estaduais e regionais), o que considerei expressivo para a construção da dissertação. Das falas sistematizadas, somente algumas foram destacadas no texto de acordo com critérios objetivos e subjetivos meus. Aquelas que não foram destacadas serviram também como instrumento de análise para tecer determinados momentos da história dos trabalhadores em educação.

Nesse sentido, os depoimentos que perpassam o texto, refletem as opiniões dos sujeitos sobre a realidade, o modo como a vêem, o que não significa a realidade. São "falas" que, nas suas conformações, atribuem um peso histórico objetivo à construção desta dissertação.

Vale ressaltar que muitos encontros previstos foram frustrados por situações diversas, correspondências enviadas não tiveram retorno e, mesmo nas regiões/escolas visitadas, nem sempre os resultados vieram a contento. Para alguns (particularmente professores), falar sobre as questões em pauta era "perda de tempo" e "os alunos estão na sala a esperar pela minha aula"; também era complicado porque tinham certo "medo" de ter o seu nome citado e poderiam ser "massacrados" pelos colegas de trabalho; era "difícil" explicar como pensavam o movimento do qual eram parte integrante; eram "contra" o SINTE e não gostariam de falar sobre tal assunto. Para outros, "um momento fundamental para discutir essas questões, só que precisamos de mais tempo".

No decorrer de 92 e 93, analisei documentos nos arquivos do SINTE. Nestes, a precariedade também estava presente no que se refere aos documentos da época da ALISC; muitos documentos se encontravam no arquivo morto da entidade, guardados sem nenhuma ordem; outros não tinham a data ou a fonte e alguns não traziam qualquer identificação. Nesse entremeio, certas informações foram verdadeiros "achados" no horizonte de um sem número de papéis desordenados e outros dados não foram localizados.

Para confirmar as fontes/datas de recortes de jornais, por exemplo, percorri o acervo da Biblioteca Pública Municipal durante várias horas e nem sempre os resultados foram animadores. Na Secretaria da Educação, pesquisei em vários relatórios e, muitas vezes, documentos sobre o mesmo tema traziam informações incongruentes. Das cem entrevistas escritas que foram

distribuídas aos dirigentes e ex-dirigentes do SINTE, somente quatro foram devolvidas sendo que, da diretoria executiva estadual, apenas uma pessoa respondeu as questões apresentadas.

Outro desafio para a realização desse trabalho refere-se à construção do texto e às fontes para consulta que não possibilitaram o registro de vários aspectos, por ausência de identificação e ou de data. No período abordado (1988-92), nenhum estudo mais detalhado foi desenvolvido sobre o SINTE e, nesse sentido, quase tudo está ainda por ser feito sobre a história dos trabalhadores em educação a partir de sua sindicalização.

Dessa forma, acredito que o texto em debate traz contribuições significativas. Não obstante, pelos seus limites, ele pode ser um convite ou um desafio a novas investigações, àqueles que se propuserem a contribuir para o registro de uma memória dos trabalhadores. Do recorte de cada um será possível traçar o percurso dos subalternos na luta pela sua emancipação histórica.

4. Procedimentos da Dissertação

A dissertação está dividida em três partes que configuram a organização dos trabalhadores em educação desde 1980 até 1992.

Primeiro Capítulo - *De ALISC a SINTE: o movimento dos trabalhadores em educação* - aborda alguns momentos que constituem a história da ALISC, buscando contextualizar a luta pela criação do SINTE.

Segundo Capítulo - *O Processo de consolidação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação* - estuda o papel do Estado (aparelho governamental) como adversário no processo de organização desses trabalhadores e sua articulação com outros movimentos sociais; o papel da subjetividade dos trabalhadores nas lutas objetivas; a relação do SINTE com os movimentos sociais e os significados que têm algumas "falas" citadas, para entender o presente como construção do futuro.

Terceiro Capítulo - *O SINTE: sujeito fundamental na construção do projeto político-pedagógico para a escola pública popular* - discute a relação entre as lutas econômica e pedagógica; a escola pública sob a ótica dos trabalhadores; como se processa a comunicação entre direção e base, esta enquanto instrumento de formação política dos trabalhadores; a importância do Fórum Nacional para a conquista da nova Lei de Diretrizes e Bases e qual a atuação do SINTE a nível de Santa Catarina; a configuração do projeto político-pedagógico para a escola pública, sob a ótica do governante; as implicações de um projeto dos trabalhadores

para a construção da escola pública no sentido de popular, levando-se em consideração as concepções de atuais e ex-dirigentes do Sindicato.

Em determinados momentos, destaco as "falas" dos sujeitos que participaram da pesquisa, com o objetivo de expressar como (e se) compreendem sua presença (ou não) nas lutas dos docentes e nas lutas gerais da sociedade. Optei pelo anonimato dos sujeitos envolvidos/entrevistados, considerando que, para a maioria, essa era a condição para realizar a entrevista e poder citar no texto aquilo que cada um efetivamente pensa sobre as questões em discussão. Desse modo, as entrevistas não obedeceram a um modelo formal, com questões fechadas; a preocupação era, também, observar como a discussão fluía em torno daquilo que estava em pauta a cada momento.

Concluo este trabalho com algumas considerações que resultam da minha leitura acerca do modo como se organizam os trabalhadores em educação de Santa Catarina e das possibilidades que, ao meu ver, se apresentam para avançar nas formas de luta.

CAPÍTULO I

/.../ a ciência é uma categoria histórica, um movimento em contínua evolução. /.../ o que interessa à ciência não é tanto a objetividade do real quanto o homem que elabora seus métodos de pesquisa, que retifica continuamente os seus instrumentos materiais que reforçam os órgãos sensoriais e os instrumentos lógicos /.../ de discriminação e de verificação, isto é, a cultura, a concepção do mundo, a relação entre o homem e a realidade com a mediação da tecnologia.

GRAMSCI

DE ALISC A SINTE: O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA

1. DE ALISC A SINTE: A TRANSIÇÃO

1.1. Momentos que constituem a história da ALISC

A Associação dos Licenciados de Santa Catarina - ALISC - se constitui como organismo da sociedade civil, na década de sessenta, com o intuito de organizar os professores licenciados em torno do reconhecimento de sua profissionalização por parte do governo do Estado¹.

O contexto histórico, no qual emerge esta associação, é complexo para os subalternos² e suas organizações: o Brasil movimentava-se sob o comando da ditadura militar e o silêncio daqueles que se opunham ao arbítrio era *decretado* através de múltiplos mecanismos de dominação. Neste momento, é a coerção que vai falar mais alto.

A atuação da ALISC se direciona no sentido de modificar as relações de trabalho entre Estado e profissionais da educação. Assim, "em 1972, pouco mais de cinco centenas de professores licenciados (...) ingressaram na justiça do trabalho com uma ação que contestava a forma de contratação dos licenciados pelo Estado. O julgamento deu ganho de causa aos professores"³. Não encerrou, porém, a luta política pelo reconhecimento da profissão.

¹ Segundo AURAS, na década de 60, um grupo de professores criou a ALISC, visando o reconhecimento e a valorização do professor licenciado, já que o concurso até então se restringia ao docente da escola primária e o trabalho do licenciado não era reconhecido pelo vínculo empregatício por parte do Estado. Os professores licenciados eram remunerados por aulas efetivamente ministradas e somente no final da década de 70 é que o Estado vai realizar o primeiro concurso público para professores licenciados, garantindo o vínculo empregatício entre o Estado e os professores das quatro últimas séries do 1º grau. (1991: 342).

² Por subalternos entende-se aqui aquelas camadas da população que são exploradas economicamente, as parcelas dominadas ideologicamente e excluídas econômica e politicamente das esferas predominantes de poder, que norteiam o processo social. A subalternidade é uma expressão muito cara para Gramsci e, pelo seu caráter político, não expressa protecionismo ou condição de inferioridade. Ver GRAMSCI (1989a e 1987) e também MARTINS (1989: 97-137).

³ Marli Auras, op. cit., p.342.

Não obstante os limites ou insuficiências de suas estratégias, é importante ressaltar que a ALISC se constitui, fundamentalmente, pela negação da figura do professor designado⁴, alijado mais do que os outros, de sua condição de profissional da educação. Após a realização do primeiro concurso público no final da década de 70, permanece um quadro significativo de professores designados, licenciados ou não.

Os profissionais que eram licenciados, através da Lei nº 6032 de 17/02/83 que normatiza o regime jurídico dos servidores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) - novo nome atribuído aos designados - no Magistério Público Estadual, estavam aptos para nele ingressar sem concurso público, desde que estivessem em exercício no magistério por cinco anos ininterruptos ou dez anos intercalados, que ocupassem vaga excedente e que tivessem uma jornada de trabalho de no mínimo 20 horas semanais.

Com isso, naquele momento, o Estado veta legalmente o ingresso de novos profissionais ao magistério público e exime os então designados do critério da competência exigido na seleção por concurso, ainda que esta competência possa ter um caráter de certa arbitrariedade quando mensurada em processos seletivos tradicionais. Os concursos existem, e não se tem, ainda, muita experiência de como promover de modo alternativo a seleção, quando esta é indispensável.

De acordo com o artigo 34 da referida Lei, anualmente a Secretaria da Educação efetivaria essa prática que prevaleceu até a promulgação da atual Constituição, a partir do que se impediu o acesso ao serviço público sem a realização de concursos de provas e títulos⁵.

Essa configuração - designado - não era e não é "privilégio" de Santa Catarina. Sua presença integrava e ainda integra os quadros da educação pública no Brasil, diferenciando-se apenas nos rótulos: complementaristas, recibados, substitutos, provisórios, admitidos em caráter temporário. Enfim, constituem os "bóias-frias da educação escolarizada"⁶.

Em resposta à solicitação do governador Jorge Bornhausen, que queria um estudo sobre alternativas de vínculos empregatícios para os designados, o então Secretário da Educação, Antero Nercolini, encaminhou em 15/12/81, uma análise realizada com a participação de João Carlos Kurtz (Procurador Geral do Estado), Laerte Ramos Vieira (Consultor Geral do Estado) e

⁴. O professor contratado por aula dada, por período determinado, sem direito a usufruir os benefícios do cargo efetivo, era identificado como professor designado, pelo Estado.

⁵. Pelo dispositivo da Lei 6032, em 1983 foram efetivados 499 professores que preenchiam todos os seus requisitos - 4,5% -, dentre os 10.170 que atuavam no magistério público estadual. Dos 531 inscritos para o ingresso, 322 eram professores com habilitação para atuar de 1ª a 4ª séries; 95 para atuar de 5ª a 8ª série e 114 com licenciatura plena, podendo atuar no 1º e 2º graus. De acordo com o mesmo relatório, "este é o segundo ano em que o Ingresso em referência é efetivado". Relatório da Secretaria de Educação. **Ingresso no quadro de pessoal civil da administração direta - grupo docente**. Florianópolis, 1983, s/pg.

⁶. Relatório da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), (1980: 3).

Antonio Henrique Bulcão Viana (Secretário da Administração), além de alguns assessores da própria Secretaria da Educação.

Nessa análise, a comissão opta pela "adoção do regime da lei especial", excluindo outros regimes como, por exemplo, o celetista (amparado pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT), justificando-a com os argumentos abaixo:

"As razões fundamentais que culminaram na exclusão do regime celetista como alternativa, estão consubstanciadas nos seguintes argumentos:

1. Perda do poder de império, ficando o Estado equiparado ao empregador comum e sujeito às imposições legais e à bilateralidade dos ajustes;
4. Necessidade de redução do atual valor/aula para manter a equiparação com o professor efetivo, face os acréscimos decorrentes do repouso semanal e do 13º salário;
5. Elevação dos custos, principalmente com o FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço);
6. Dificuldades na aplicação ao magistério público de alguns dispositivos da CLT, de cunho eminentemente privado, tais como:
 - a) jornada de trabalho de 4 aulas consecutivas ou 6 intercaladas;
 - b) alteração contratual somente por mútuo consentimento e sem prejuízo do empregado;
 - c) proibição de alteração do horário de trabalho.

Outro argumento que influenciou a decisão do grupo foi o aspecto financeiro. O projeto da nova lei especial não traz repercussões na folha de pessoal do Estado, salvo quanto ao custo do professor substituto habilitado ⁷.

Como se vê, a grande preocupação do Estado para com estes profissionais centra-se no aspecto financeiro, no quanto custa uma medida ou outra para amenizar as pressões advindas do movimento dos trabalhadores em educação, que exigem o reconhecimento da sua profissão. Um Estado que defende interesses específicos, mesmo que buscando sempre convencer as majorias do contrário, vai se posicionar de modo a não comprometer seus objetivos maiores. Ainda em 1992, de acordo com a Secretaria da Educação, os professores admitidos em caráter temporário

⁷. Esses dados foram selecionados do "Relatório da Comissão" especialmente constituída para estudos das alternativas de vínculo empregatício para os professores substitutos e designados, encontrado nos arquivos da Secretaria de Estado da Educação. Este Relatório faz parte de outros documentos que são considerados pela instituição, como sendo de caráter restritivo.

Alguns dados apresentados são precários e contraditórios quanto aos números e informações encontradas nas fontes. Segundo esse mesmo Relatório, em 1981 os professores substitutos e designados somavam 20.000; segundo outro Relatório da Secretaria da Educação, no mesmo ano, somavam 25.000.

representam um percentual significativo do corpo docente da rede pública estadual, ou seja, quase a metade de seus profissionais⁸.

A ALISC se constitui, então, em defesa do reconhecimento da profissão e, mais de 30 anos depois, mesmo com algumas conquistas, entre elas o significativo avanço de passar de Associação para Sindicato, ainda se mantém nas pautas de reivindicações a exigência de concursos públicos e a regulamentação de alguns benefícios para os "bóias-frias" da escola. É importante revelar que os atuais sindicatos de trabalhadores em educação são os únicos sindicatos de trabalhadores urbanos que convivem com um número expressivo de sua base enquadrada nessas condições, regidos por "leis especiais". Numa reflexão inicial, vale ressaltar que, ao invés de se questionar o modo como esses profissionais são enquadrados, reivindicam-se algumas migalhas convencionadas como direitos dos ACTs: uma lei para eles, certos benefícios que amenizem a condição em que permanecem como temporários. Inexistem, por parte do SINTE, propostas alternativas para solucionar a situação da "figura social" dos professores ACTs, uma das medidas de grande relevância para minimizar a desqualificação da escola pública.

1.1.1. Ampliando as reivindicações

No meio de pequenos avanços, amplia-se o quadro das reivindicações por parte do movimento dos professores, obrigando o Estado, acostumado historicamente a pensar quase que exclusivamente em seus interesses e nos de seus aliados, a *re-ver* seu jeito de fazer política. Ou seja, a adequar as suas estratégias à nova realidade, à presença dos novos atores sociais.

A década de 80, marcada particularmente pelas lutas por liberdades democráticas no país, acena para o surgimento e a consolidação de inúmeros movimentos sociais, ao mesmo tempo em que aponta para a ALISC uma nova fase no seu processo de organização⁹: implementar a campanha de filiação; discutir com o coletivo dos trabalhadores em educação a unificação do

⁸. Levantamento dos Recursos Humanos (RH) do Magistério Catarinense. Fonte: GEDES / OUT.92/SEE.

Professores ACTs: 21.116

Professores EFETIVOS: 25.422

⁹. A forma de organização da ALISC era vertical e independente, ou seja, as instâncias (núcleos) regionais eram autônomas em relação à instância estadual, prevalecendo, durante muito tempo, o caráter de federação. Havia professores filiados à associação regional e à ALISC; outros, apenas à regional ou somente à ALISC. E, ainda, os orientadores, supervisores e mais tarde, os administradores, muitos deles filiados também à ALISC, organizavam-se em entidades distintas: Associação dos Orientadores Educacionais do Estado de Santa Catarina (AOESC), Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Santa Catarina (ASESC) e Associação dos Administradores Escolares do Estado de Santa Catarina (AAESC). A contribuição financeira daqueles que eram filiados também à ALISC, era recolhida em cada núcleo regional sendo repassado a esta um percentual relativo ao número dos seus sócios... Cf. Estatuto da Associação dos Licenciados de Santa Catarina e outros documentos dos arquivos do SINTE.

movimento e as formas de intervenção nos desígnios da educação, visando contemplar, entre outras coisas, a carreira e a valorização real do magistério.

No ano de 1980 a ALISC dirige a primeira greve de professores da rede estadual de ensino. O centro da mobilização era a reclassificação de salários¹⁰, acompanhada pela abertura de concurso público para vários segmentos do magistério, dentre eles, os especialistas em assuntos educacionais (orientadores, supervisores, administradores). Nesse contexto, com mais ênfase, toma corpo a discussão em torno da unificação do movimento.

Outras ações vão sendo incorporadas ao cotidiano de atuação da ALISC: ainda em 80, a Associação ingressa na justiça exigindo o cumprimento, por parte do Estado (governo Jorge Konder Bornhausen), de alguns direitos já assegurados em lei, como por exemplo a realização de concurso público de dois em dois anos. É tempo, então, de lutar por salários e condições de trabalho condizentes com a nova realidade escolar - expansão da rede oficial de ensino gerada pelo desenvolvimento econômico-social do Estado -, persistir na importância do plano de carreira, do estatuto do magistério sem, contudo, perder de vista a política educacional no seu todo e a necessidade de democratização da escola.

1.1.2. O cenário conjuntural e o movimento dos trabalhadores em educação

A greve de 80 consolida a ALISC como entidade representativa dos docentes e lhe confere, ainda que de forma limitada, o caráter estadual que o movimento requer. Convivem nesse período, que se estende praticamente até o ano de 88, a estrutura de federação e o esforço de muitos para construir uma entidade unificada, capaz de responder, dentro de suas possibilidades concretas, à conjuntura vigente. A visão de mundo e a postura regionalista aprofundavam o caráter corporativo e individual que permeava o movimento dos educadores em torno da unificação, destacando-se os núcleos de Joinville e Florianópolis, os primeiros a provocar esta discussão, aglutinando, paulatinamente, o apoio de lideranças de outras regiões, sem, contudo, conquistar o apoio da maioria dos educadores para essa questão. Para GRAMSCI, nas lutas dos subalternos deve estar presente a "exigência de aprofundar e articular as razões da luta comum"¹¹.

Além da problemática em torno da unificação, a questão salarial acentuava a preocupação da ALISC. O poder aquisitivo dos professores catarinenses, mesmo com a conquista da

¹⁰. A reclassificação, conquistada pelo movimento, possibilitou o enquadramento dos professores licenciados de acordo com a sua qualificação e contemplou as horas dedicadas aos cursos de aperfeiçoamento, num ensaio para o plano de carreira, conquistado posteriormente.

¹¹. (1987: 17).

reclassificação salarial, nunca ultrapassou de maneira significativa o patamar da recomposição das perdas. Permaneciam os professores como integrantes do cortejo dos assalariados.

No horizonte nacional, nos anos 80, as camadas subalternas encontram uma realidade comum, qual seja, a instalação de uma semi-recessão: o nível de emprego estagnado, associado ao crescimento da dívida externa e conseqüente expropriação dos recursos aqui produzidos, pronunciando largamente e cada vez mais, a divisão do mundo em países pobres e ricos¹². No entanto, os subalternos, em suas formas diversas de luta, buscam contrapor-se à lógica da burguesia. Várias categorias de trabalhadores entram em greve, promovem passeatas, manifestações, para protestar face às suas condições de vida e de trabalho. Os metalúrgicos do "ABC paulista" paralisam suas atividades durante 41 dias, enfrentam a intervenção militar nos sindicatos e a cassação de seus dirigentes. Estes movimentos precisavam ser freados, pois ameaçavam a pretensa "abertura política" do governo Figueiredo. Os trabalhadores resistem e ousam, ao realizar em São Paulo a maior manifestação de 1º de maio desde o golpe de 64, aglutinando cerca de 120 mil pessoas para levantar-se contra as intervenções em suas organizações e o aparato autoritário da classe dominante¹³.

O processo desencadeado pelos movimentos populares, a luta pelo renascimento do movimento operário a partir de 78 - tendo os metalúrgicos do ABC como pioneiros - não esgotaram as formas de resistência, muito menos as condições necessárias para alcançar a transformação das estruturas de poder político e de direção econômica da sociedade. Contudo, em constantes movimentos de redescoberta, os homens e as mulheres dessa década, particularmente, buscam atuar contra certos problemas mais imediatos, desmistificando suas relações com a trama autoritária e de interesses que, dia-a-dia (quase sempre de modo pouco consciente) sustentam. "Os movimentos sociais passaram a privilegiar temas como a questão nuclear, a ecologia, as intervenções militares e econômicas em países do Terceiro Mundo e o direito das 'minorias' raciais e sexuais"¹⁴. Com isso, divide-se a responsabilidade das transformações históricas, ainda que em diferentes níveis, entre todos os subalternos, para além das fronteiras.

No interstício dessas transformações econômicas, segundo TRAGTEMBERG, o

milagre brasileiro teve como base a super-exploração da força de trabalho, tendo como ponto de partida a desorganização da mão-de-obra, por intermédio de repressão aos seus organismos representativos, intervenção em

¹². De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1987, na América Latina e na África, cerca de 500 mil crianças morrem de fome e a renda familiar declina de 10 a 25%. Cf. *Folha de São Paulo*, 20 dez. 1988. Caderno C, p.1.

¹³. Cf. 1º Caderno da Ação Católica Operária. (1985: 40).

¹⁴. Cf. Marly Rodrigues. (1992: 10).

sindicato, cassações políticas. Impossibilitada de se organizar ante a investida do capital mediada pelo Estado, a mão-de-obra perdeu muitos de seus direitos sociais adquiridos através de lutas que remontam a 1930¹⁵.

Outros atentados vão compondo a trajetória sinuosa vivida pelo país, visando reprimir as organizações e cercear as liberdades. A ditadura precisa barrar qualquer projeto embasado na concepção de uma sociedade de sujeitos. Para NOGUEIRA,

o Brasil começava a viver o drama de se estar convertendo numa moderna sociedade de massas sem ter resolvido previamente seus antigos problemas sociais (miséria, concentração da propriedade fundiária, dependência) e tendo e enfrentar uma ditadura que o desorganizava politicamente e bloqueava o desenvolvimento de instituições compatíveis com o grau de modernidade que iam adquirindo suas estruturas produtivas¹⁶.

Como se não bastasse, a burguesia brasileira, na disputa por sua hegemonia, agrega às práticas anteriores novos mecanismos para restringir às camadas subalternas o acesso a determinadas esferas de poder:

- em 1981, duas bombas explodem no Riocentro, Rio de Janeiro, durante um *show* comemorativo do 1º de Maio;
- em 1982, o Congresso aprova, por decurso de prazo, o "Pacote de Novembro", que estabeleceu a vinculação do voto e proibiu as coligações partidárias; ainda em 82, oitenta e seis pessoas foram presas sob acusação de participar do VIII Congresso do Partido Comunista Brasileiro, realizado em São Paulo;
- em 1983, o Congresso aprova a nova Lei de Segurança Nacional e, no Distrito Federal, decreta medidas de emergência, devido a votação do Decreto nº 2045, sobre reajustes salariais;
- em 1984, novamente o Congresso decreta estado de emergência por sessenta dias em Brasília, em função da votação da "Emenda Dante de Oliveira" que propunha eleições diretas para presidente (e que não foi aprovada, como se sabe);
- em 1985, frustrando os anseios de grande parte da nação, um Colégio Eleitoral elege Tancredo Neves e José Sarney para presidente e vice; nesse ano, aprovam por Decreto o Plano Nacional de Reforma Agrária, uma fachada asseguradora dos interesses latifundiários;
- em 1989, uma bomba destrói o monumento em homenagem aos três operários mortos na greve de 1988 na Companhia Siderúrgica Nacional, em Volta Redonda, quando da invasão do Exército¹⁷.

¹⁵ (1986: 129).

¹⁶ (1988: 132).

¹⁷ Marly Rodrigues, op. cit., pp. 67-71.

Além desses fatos, prorrogam-se as eleições municipais, estendendo-se os mandatos dos prefeitos para seis anos; qualquer forma de imprensa alternativa é censurada e o teor das informações circulantes têm, como pano de fundo, o tipo de abertura política pela burguesia desejado. Outra contribuição de NOGUEIRA permite constatar que a

abertura não foi (...) um processo simples ou indolor. Muito pelo contrário. Em primeiro lugar, porque ocorreu numa sociedade impregnada de autoritarismo, excludente da participação popular, politicamente atrasada e às voltas com uma crise de caráter recessivo que não só mantinha em firme ascendência a taxa de desemprego e o custo de vida, como injetava elementos de corporativismo e 'insociabilidade' às relações sociais e à vida associativa. Em segundo lugar, (...) porque a 'abertura pegou a sociedade de calças curtas', despreparada para neutralizar o asfixiante controle do Estado, promover uma rápida ruptura com o autoritarismo e impulsionar a transformação democrática do país¹⁸.

1.1.3. Organizar é preciso

Durante os anos 81/82, malgrado todas as dificuldades vividas no país, a ALISC tem no centro de suas expectativas a tarefa de avançar no processo de unificação do movimento dos docentes e de organizar sua estrutura estadual de base, incluindo, no cenário das discussões, a questão relativa ao Plano Estadual de Educação (PEE)¹⁹.

À medida que os trabalhadores em educação de Santa Catarina vão delineando sua construção enquanto movimento organizado, no país acontece a I Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT), realizada na Praia Grande, São Paulo, em 1981; esta tinha como objetivo criar uma Central de Trabalhadores. Permeada por conflitos e pelas divergências que dirigem as organizações sindicais, ali, também, a unificação dos trabalhadores numa mesma Central não se concretizou, ainda que a Conferência contasse com a participação de 4600 delegados²⁰ eleitos em seus fóruns, e sua realização se desse num momento em que a crise se agudizava no plano político-econômico-social. Em 1983, com a realização do Congresso Nacional da Classe Trabalhadora, em São Bernardo do Campo, São Paulo, é aprovada a criação

¹⁸. Op. cit., p. 133.

¹⁹. O PEE, quadriênio 80/83, foi elaborado em gabinete pela Comissão Superior de Estudos (CSE). A comissão era composta por: Antero Nercolini, Secretário de Educação - mentor intelectual do Plano -, Lauro Zimmer (presidente), Aegidio Koerbs (do sindicato das escolas particulares), Antonio Cesar Becker (UFSC), Renato Luiz Wenzel, José Tafner e outros integrantes da Secretaria de Educação.

²⁰ Dados constantes em texto encontrado nos arquivos da CUT-SC, sobre a história do movimento sindical no Brasil. Delegados presentes no I CONCLAT, s/d., s/pg.

da Central Única dos Trabalhadores (CUT), participando do Congresso majoritariamente os setores que defendiam a sua criação.

Nesse sentido, os trabalhadores carecem de uma compreensão necessária da conjuntura nacional e seus dirigentes não contribuem para esse fim. Vale lembrar que a divisão dos subalternos implica no fortalecimento da hegemonia do Estado burguês²¹.

Nesse momento, os trabalhadores se defrontam ainda com a aplicação de novas medidas antidemocráticas, como o "Pacote de Novembro" que, entre outras medidas, exige a apresentação de candidatos em todos os níveis eleitorais, inviabilizando "legalmente" a participação dos pequenos Partidos no pleito. Divididos, reduzem sua capacidade de se contrapor à conjuntura e de articular a nova hegemonia. São criadas, então, a Central Única dos Trabalhadores (CUT - 1983) e a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) que é oficializada durante a realização da II CONCLAT, realizada na Praia Grande, São Paulo, em 1986²².

Na tentativa de fazer preponderar certo conformismo, de inviabilizar qualquer ameaça à sua ordem, "a classe burguesa situa-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado se transforma: o Estado torna-se 'educador' "²³. Ou seja, busca imprimir nas consciências dos subalternos a sua verdade, como se esta fosse expressão da coletividade.

Durante o ano de 82, também os professores realizam movimentos grevistas em sete Estados brasileiros - apenas o Acre obteve conquistas parciais, enquanto os demais encerraram os movimentos sem conquistas - e a tônica das mobilizações está centrada na questão salarial. De acordo com a análise de CUNHA,

*esta situação desigual e declinante da remuneração do magistério constituiu a base objetiva de atuação das entidades sindicais e para-sindicais que foram criadas ou reorientadas ao fim da década de 70, quando afrouxaram os mecanismos repressivos dos governos militares*²⁴.

Outra característica destas greves é o isolamento, com conseqüentes derrotas. A Confederação dos Professores do Brasil (CPB)²⁵, entidade nacional à qual a maioria das

²¹. CARNOY, referindo-se à compreensão de GRAMSCI sobre o Estado, conclui que este é "simultaneamente, um instrumento essencial para expansão do poder da classe dominante e uma força repressiva (sociedade política) que mantém os grupos subordinados fracos e desorganizados". (1990: 98).

²². Cf. Marly Nogueira, op. cit., p.69.

²³. Antonio Gramsci. (1989b: 147).

²⁴. (1991: 76).

²⁵. A CPB teve origem na Confederação dos Professores Primários do Brasil, criada em 1960 com 11 entidades estaduais filiadas. Em 1973, a CPB ampliou seus quadros de filiados ao retirar a adjetivação "Primários"; com tal ampliação, a entidade recebeu a filiação das associações de professores licenciados, que

entidades estaduais são filiadas, não consegue unificar o movimento na perspectiva de fortalecer suas instâncias e garantir conquistas possíveis para os professores, apesar de pontos comuns nas pautas de reivindicação; dentre eles, o Plano Nacional de Carreira, o Piso Nacional de Salários, a Lei de Diretrizes e Bases democrática, a regulamentação de concursos públicos.

*Se, por um lado, o movimento das entidades filiadas empurrava a CPB para posições mais combativas, a própria Confederação atuava sobre elas em apoio aos seus movimentos, interação essa que dependia das condições próprias da categoria em cada Estado, da conjuntura política e econômica, e da situação mesma de cada entidade, o que variava muito*²⁶.

No que diz respeito à unificação, o Congresso Paulo Freire, realizado em Goiânia de 18 a 21 de janeiro de 1982, promovido pela CPB, elegeu essa bandeira - unificação - como eixo das mobilizações dos trabalhadores em educação para aquele ano. Da pauta aprovada destaca-se:

- a) unificar em nível nacional a campanha salarial;
- b) unificar a luta pelo direito ao 13º salário;
- c) unificar as lutas nos três níveis de ensino: pela obrigatoriedade do Estado e pela gratuidade;
- d) unificar as lutas com outras categorias pela criação da CUT.

Se, no decorrer daquele ano, a unificação das lutas não se expressou por inteiro na prática do movimento dos docentes, por outro lado, deixou como desafio a sua necessidade e a compreensão de que a unificação não é uma prática que surge do imediato, uma fórmula pronta. Pelo contrário, ela é também um processo histórico construído no interior do movimento e capaz de extrapolar, inclusive, os limites de uma determinada corporação.

1.1.4. 1983: polarizar em torno da questão educacional

É sob esta condição de processo, de construção que prosseguem as manifestações no movimento dos docentes em Santa Catarina. Em 1983, de maneira mais incisiva, a ALISC põe em evidência a polarização em torno da questão educacional. A greve do magistério, em maio daquele ano²⁷, foi um marco para garantir nos acordos finais a participação da ALISC no processo de elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE), bem como na comissão que vai reelaborar o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira.

reuniam docentes mais combativos, portadores de experiência na política estudantil em cursos de nível superior. Ver Luiz Antonio Cunha, op. cit., capítulos I e II.

²⁶. Luiz Antonio Cunha. op. cit., p. 75.

²⁷. Ver Marli Auras, op. cit., pp. 348-9.

O Estado, impregnado pela cultura antidemocrática, nesse momento, precisa promover alterações no curso de sua prática e na sua condição exclusiva de quem detém poder e autoridade.

*Os educadores exigiam sua participação na definição dos rumos da política educacional, numa clara indicação de que não aceitariam a continuidade da estratégia governamental de formação de comissões de 'alto nível', cujos integrantes, nomeados pelo governador, costumavam assegurar o monopólio da representação dos interesses das forças dominantes. O programa do candidato Esperidião Amin desfraldara, da hoste conservadora catarinense, a bandeira da 'participação comunitária' - uma exigência dos tempos de 'abertura' política do Estado Autoritário*²⁸.

Constituída a comissão²⁹ sob a coordenação do professor Lauro Zimmer, representante da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), concretiza-se a participação docente no processo, considerado um dos mais densos vivenciado pela população catarinense, no âmbito de um Estado amplamente controlado pela oligarquia³⁰.

A participação foi adquirindo força gradativamente, em especial pela constituição das instâncias regionais, municipais e por unidade escolar, que discutiram e propuseram, em seus fóruns, o conjunto de medidas que deveria compor a política educacional em Santa Catarina. As propostas destas instâncias subsidiam as discussões e a elaboração do documento final, aprovado no Congresso Estadual de Lages, em outubro de 1984.

O papel desempenhado pelas entidades representativas dos docentes e discentes de Santa Catarina foi significativo no sentido de garantir, por exemplo, o fim da "promoção automática" - tradução concreta da prática escolar a que se resumiu o Sistema de Avanço Progressivo (SAP)³¹ -, o direito à hora-atividade, a eleição para diretores de escola, a constituição dos conselhos deliberativos nas escolas. Para a ALISC, o processo foi fundamental na sua consolidação e deixou como saldo positivo a experiência de contribuir, juntamente com as demais entidades comprometidas com os interesses da escola pública, para a democratização do ensino; esta é parcial, dadas as circunstâncias históricas da educação escolarizada e da sociedade.

²⁸. Ibid, p. 349.

²⁹. Integravam a comissão do PEE representantes da ALISC, da União Catarinense de Estudantes (UCE), da Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina (APUFSC), da AOESC, da ADESC, além de representantes do governo do Estado e de outras entidades da sociedade civil. É importante ressaltar que a representação de docentes e discentes constituiu núcleo minoritário na comissão, porém com atuação política significativa para garantir a democratização do processo.

³⁰. Sobre a questão ver Marli Auras, op. cit.

³¹. Sobre o Sistema de Avanços Progressivos - SAP, ver: Maria das Dores D. de Amorin e outros. "Diagnóstico estadual do setor educação de Santa Catarina". *Cadernos do CED*, 1985, p.95; ver também Marli Auras, Op. cit., pp. 355 e 358 e *Cadernos do CED*, UFSC, ano I, nº 1/2 Especial, Florianópolis, 1984.

O significado do processo chamado **democratização do ensino** não esgotou suas dimensões nos estudos já realizados a seu respeito. Está em aberto, possibilitando àqueles que se sentirem desafiados a investigar outras dimensões fundamentadas na historicidade daquele momento. Todavia, significou, a meu ver, uma das conquistas mais expressivas do movimento docente, enquanto participação naquele processo. Conquista expressiva também pela postura que tiveram os movimentos na forma de fazer política, resgatando a prática da discussão, da articulação, da identificação e formação de lideranças, tanto pelos educadores quanto pela sociedade civil.

A conquista, pelos subalternos, de participação no processo denominado **democratização do ensino**, emerge num momento em que as elites catarinenses, a exemplo das nacionais, se rearticulam frente ao processo de abertura política e democratização da sociedade. Uma abertura e uma democratização inspirada nos princípios burgueses, forjada numa conjuntura que tenta apagar as marcas da coerção, impressas pelo período ditatorial. É a vez da busca do consenso falar mais alto.

Não obstante, a presença dos docentes e discentes nesse processo e os resultados colhidos - ainda que insuficientes -, demonstram o papel político dos movimentos organizados nas lutas pela construção de sua hegemonia e a importância da escola como um dos campos de luta, colocado em aberto com suas mazelas e possibilidades.

O PEE não é meu objeto de análise em particular, interessa-me apenas como elemento de contextualização histórica. Não obstante, falar do PEE implica destacar a postura populista e autoritária do governo Esperidião Amin que, através de múltiplas artimanhas (tais como a reorganização da máquina burocrática para dificultar o acesso da Comissão de Implantação do Plano Estadual de Educação (CIPEE) às informações; a "ausência" de "responsáveis" por decisões que extrapolavam a competência da CIPEE; as garantias que asseguravam aos seus "cabos eleitorais" que tiveram privilégios na normatização das eleições para diretores, entre outras), inviabilizou a continuidade do processo participativo e a implementação de propostas aprovadas democraticamente pelos delegados presentes no Congresso de Lages.

Este Congresso contou com a participação de quinhentos e sessenta e quatro delegados eleitos em todo o Estado, levando-se em conta o critério da proporcionalidade da população de cada região. Diante desta plenária, no pronunciamento de abertura do evento, o governador de Santa Catarina, Esperidião Amin, afirmou o que se ressalta a seguir:

Faço questão de ao ver iniciar este Seminário com a participação de companheiros e companheiras (grifos meus) que militam na educação catarinense (...), lhes trazer muito mais do que a contribuição do professor que sou, trazer a contribuição do político e do Governador do Estado.

O que se procura e o que se deseja (...), é efetivamente um processo que não se esgote com uma, com cinco ou com vinte reuniões. Que não se esgote com a edição de um documento e que não se esgote com a edição de uma regra. O processo tem que ser permanente, como permanente é a evolução, como permanentes são, inclusive, as contribuições da sociedade em que nós vivemos. (...) Um aspecto essencial: é o aspecto da vontade política de promover as mudanças indispensáveis e que o processo educacional seja aquele que a sociedade catarinense anseia³².

1.1.5. Governo Amin: participação ou populismo?

Essa postura - típica dos governos populistas³³ -, não pode ser tomada como um gesto individual, mas como uma prática sustentada por seus aliados, no contexto das estratégias traçadas para preservar seus interesses. Esperidião Amin representa um dos intelectuais orgânicos, expressão desses interesses. GRAMSCI evidencia que

intelectual é o dirigente, o quadro social (...). São os intelectuais, os que mantêm coeso o bloco histórico, os que elaboram a hegemonia da classe dominante, que sem os intelectuais não poderia ser dirigente: seria apenas dominante e opressiva, faltar-lhe-ia a base de massa, o consenso necessário para exercer seu poder³⁴.

Se é possível compreender a história de um país a partir da história de seus intelectuais, também é possível compreender a construção histórica da dominação e da exclusão no Estado de Santa Catarina, analisando-se a atuação de tipos intelectuais como Esperidião Amin, Fernando Marcondes de Matos (empresário e um dos articuladores do governo Amin), Jorge Bornhausen, Konder Reis, entre outros.

Para considerá-los intelectuais, deve-se considerar suas políticas e suas concepções teórico-práticas no modo de comandar o desenvolvimento sócio-econômico em Santa Catarina, à medida que se articulam na mesma perspectiva ao nível nacional.

Como se sabe, o Estado não comporta só a coerção, pois, para manter com preponderância os interesses de uma minoria determinada, precisa contemplar certas reivindicações dos setores excluídos, como forma de obter destes o consenso. Os intelectuais orgânicos dos grupos que querem manter o **statu quo**, têm conhecimento disso.

Como observa Gramsci,

³². (1984: 18-9).

³³. Populista, adepto do populismo. Populismo, política fundada no aliciamento das classes sociais de menor poder aquisitivo; simpatia pelo povo. Cf. Dicionário Aurélio, p.1365.

³⁴. GRAMSCI apud Luciano Gruppi, (1986: 84).

o fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica; não pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica³⁵.

A participação conquistada pelos subalternos naquele processo não garantiu a democratização da educação, como já dissemos. Ao documento final, faltou diretrizes para transformá-lo num plano de ação. De um lado, não havia real vontade política do governo; de outro, a limitada capacidade de articulação entre os setores interessados, ainda presos à espera de que o governo cumprisse a sua parte e imbuídos da cultura fortemente "paternalista", que aguarda do "salvador" a solução dos seus problemas, foi insuficiente para fazer valer as deliberações do Congresso de Lages. Estas resultaram, muito mais, na experiência e na implementação de algumas medidas como, por exemplo, as eleições para diretores de escola e a criação dos conselhos deliberativos, ambas revogadas arbitrariamente no início do governo Pedro Ivo (1987-1990, eleito pelo PMDB e que sucedeu a Esperidião Amin).

Desse contexto decorre a necessidade de incorporar às lutas a discussão acerca da desprivatização do Estado que, apesar de sua aparência contrária, realiza a conformação dos subalternos, conjugando a força (domínio) e o consenso (direção), com o objetivo de assegurar sempre que possível a sua hegemonia e obter a identidade entre governantes e governados.

Nesse momento, a organização dos docentes e discentes não consegue, em unidade com os demais trabalhadores, forjar um processo que aponte para a construção de um projeto político-pedagógico, visando seus interesses.

Num país assolado de grupos privados, a lógica predominante é também de um Estado privado, portanto excludente e marginalizador da cidadania para todos. Um Estado que, na mesma perspectiva antidemocrática, faz da coisa pública um patrimônio de poucos.

O que é tido como 'público', neste país, para poder efetivamente sê-lo - no sentido real do público, ou seja, no sentido das maiorias (...) precisa ser, necessariamente, desprivatizado, re-visto, a começar pelo aparelho governamental e suas políticas, seus poderes, suas instituições. Um Estado mantido como refém de poderosos grupos privados (que se formaram por dentro do processo de constituição histórica desse próprio Estado, podendo formular políticas que lhes fossem - e lhes sejam - amplamente favoráveis) continuará a afirmar - e a 'provar' -,

³⁵. Antonio Gramsci, op. cit., 1989b, p. 33.

impunemente, que, embora deseje muito, não dispõe de recursos para investir na área social...³⁶.

Por fim, entende-se que a luta pela democratização da educação aconteceu - e continua - numa sociedade conflituosa, de interesses adversos, permeada por contradições. Não se encerra num governo determinado. Pelo contrário, continua movendo as ações do movimento dos trabalhadores em educação e de alguns setores do movimento social, articuladas ao conjunto das lutas pela democratização da sociedade.

Vencer os populismos, as demagogias, requer do movimento transcender os interesses imediatos, constituindo-se como referência para os subalternos; discutir como forjar a descoberta de novas verdades segundo compromissos com a garantia de uma sociedade inclusiva das maiorias, cruzando experiências individuais com a análise da realidade histórica, deixando transparecer uma concepção geral do mundo e uma sensibilidade ética correspondente, como bem observa GRAMSCI³⁷.

1.1.6. Uma realidade complexa

O cotidiano forjado na crise sócio-política que atravessa um país, a capacidade de articulação e organização dos subalternos, a reflexão permanente das ações, a práxis transformadora são elementos determinantes para a construção histórica de uma outra sociedade. Diz GRAMSCI que

todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo 'homem coletivo', isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade 'cultural-social' pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se solidificam na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção de mundo³⁸.

Em 1985, a ALISC filia-se à CUT, num processo muito tumultuado. A discussão sobre o mérito da questão restringe-se, quase que exclusivamente, aos militantes e lideranças, não envolvendo, de maneira contundente, os demais segmentos da categoria. Para o conjunto dos trabalhadores em educação, presos fortemente ao corporativismo, a uma concepção despolitizada ou pouco politizada da realidade, não havia necessidade da ALISC "envolver-se" com "essas entidades", evitando, com isso, "atrapalhar o movimento".

³⁶. Marli Auras, (1993: 10).

³⁷. (1987: 19).

³⁸. (1989a: 36-7).

Passados sete anos, a filiação à CUT ainda hoje não é assimilada com "tranquilidade" por grande parte dos trabalhadores em educação. Esta é considerada como "um ato partidário", fato que influencia inclusive na resistência de muitos para se sindicalizarem. (Sobre isso tratar-se-á no item relativo à sindicalização dos servidores públicos).

Essas "falas", presentes entre os educadores, tomam contornos mais expressivos no interior do Estado, particularmente nas regiões onde os movimentos sociais têm pouca organização. Para alguns, o senso comum explicita-se através do entendimento de que é possível transformar a sua própria realidade isolados dos demais trabalhadores; para outros, não cabe à escola contribuir para transformar a sociedade, pois compreendem o Estado não como construção histórica, mas como ente absoluto. Ao que indica os resultados da pesquisa, essa parcela continua a não se auto-referenciar como trabalhadores. Mesmo não sendo esta questão objeto de análise nesse trabalho, quero ressaltar que, apesar de sua condição subalterna, prevalece a identidade de pertencer a outra classe, convencionada, geralmente, como classe "não trabalhadora". São os docentes da rede pública estadual de ensino "classe média"³⁹ ?

GRAMSCI, em sua luta pela superação do senso comum, salienta que "o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário"⁴⁰. É preciso realizar também coletivamente este inventário.

Para retomar a análise acerca da filiação da ALISC à CUT, é importante ressaltar que, de acordo com os documentos analisados no decorrer da pesquisa, se percebe que a partir da filiação o eixo de lutas toma novos rumos (novas formas de fazer política). No que se refere à escola pública, por exemplo, esta começa a ser um elemento de interesse para os demais trabalhadores que, em suas instâncias, discutem o texto e o contexto em que se insere a educação em Santa Catarina. Seminários são organizados pela CUT e temas como educação, saúde,

³⁹. "O significado da expressão 'classe média' muda de um país para outro (como muda o significado de 'povo' e de 'vulgo', em relação à jactância de certas camadas sociais) e por isso dá lugar muitas vezes a equívocos bastante curiosos. (...) O termo tem origem na literatura política inglesa e exprime a forma particular do desenvolvimento social inglês. Parece que na Inglaterra a burguesia jamais foi concebida como uma parte integrante do povo, mas sempre como uma entidade dele separada (...).

Na França, o termo 'classe média' dá margem a equívocos, não obstante tenha a aristocracia, de fato, conservado grande importância como casta fechada: o termo é adotado tanto no sentido inglês, como no sentido italiano de pequena e média burguesia.

Na Itália, (...) em virtude de não existir a classe 'alta' tradicional, o termo 'média' baixou um degrau. Classe média significa negativamente não-povo, isto é, 'não operários e não camponeses'; significa, positivamente, as camadas intelectuais, os profissionais, os empregados". Antonio Gramsci, (1989b: 167-8).

⁴⁰. Idem, *ibid*, p. 12.

democratização dos serviços públicos, incorporam-se às pautas dos eventos, possibilitando, ao conjunto dos trabalhadores, o debate sobre as questões gerais de seu interesse.

A articulação entre as entidades dos trabalhadores, no entanto, carece de ações mais decisivas ao tratar, por exemplo, da questão da escola pública. É certo que se discute bastante, mas, por fim, rende-se à noção generalizada de que a defesa das coisas públicas é responsabilidade primeira dos setores ligados a esses serviços. Com isso, novamente, dificulta-se a desarticulação da hegemonia burguesa e, conseqüentemente, a articulação da hegemonia popular, se o que prevalece é a postura corporativista.

Para uma grande parcela do movimento, em função de múltiplas determinações, não parece estar colocada a importância que tem, ou não, uma Central Sindical para a construção da unidade (hegemonia dos subalternos) na diversidade de suas especificidades (sindicatos distintos). A historicidade da luta hegemônica se pauta pelo imperativo da construção de alianças, de articulações, na busca do que é comum nas diferenças. Os "de baixo" continuam a ser desafiados, historicamente, para o exercício da política (entendida, inclusive, em sentido epistemológico - criação de novos conhecimentos para uma reforma intelectual e moral).

Também não está evidenciado o papel da escola pública como um dos centros que pode favorecer a emergência da nova cultura, do novo homem e da nova mulher, portanto. Ao não considerar a importância da escola para a construção de uma nova ordem de pensamento, o que ampliaria o olhar dos subalternos sobre a sua própria condição histórica, estes trabalhadores deixam de considerar que a transformação do modo de produção capitalista articula-se na dialética da transformação do senso comum em consciência filosófica, como indica GRAMSCI, e que a escola, com a sua especificidade, pode contribuir nessa direção.

A dificuldade demonstrada pelos setores organizados, para intervirem articuladamente na defesa de seus interesses, resulta da complexidade da sociedade "moderna", portadora de variados instrumentos que são criados para não possibilitar aos subalternos o controle das diretrizes que perpassam a administração do Estado, cada vez mais centralizado e privatizado. CUNHA define o "privatismo (...) como a prática de pôr a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou político-partidários"⁴¹.

⁴¹. (1991: 322). Ainda segundo este autor: "Assim, reforçada interna e externamente, a ideologia neo-liberal foi hegemônica na campanha eleitoral para a Presidência da República de 1989, na qual vários candidatos (até mesmo social-democratas de mais de um partido) elaboraram suas plataformas sobre pontos como a diminuição da amplitude da administração pública e a eliminação dos privilégios de seus funcionários, a passagem para o controle privado (brasileiro e não) das empresas estatais, inclusive das que prestam serviço público, como saúde, previdência social, energia, transporte, abastecimento de água, coleta e processamento de lixo. Mais importante ainda, a retirada dos controles governamentais sobre a vida econômica. A educação pública não escapou dos ataques privatistas, que clamavam contra sua ineficiência, suposto resultado da incapacidade do Estado em administrar o ensino. Neste caso, os privatistas manifestavam sua intenção de receber subsídios governamentais

Essa prática - do privatismo - está na gênese da formação do Estado Nacional brasileiro que, apoiado no modelo liberal europeu, definiu o protótipo desta formação. Liberais, particularmente os profissionais ligados às Ciências Jurídicas, são formados para compor os quadros do Estado Nacional, tendo como premissa construir um Estado para os cidadãos e legislar em favor destes. Basta lembrar que, nessa fase da história do país (final do século passado), grande parte da população ainda era escrava, o que inspira a confirmação de que o Estado Nacional nasce, cresce e se desenvolve como representante dos interesses dos cidadãos, portanto, dos brancos, dos indivíduos, desde que, proprietários; isto é, representante daqueles que ainda hoje gozam desse estatuto⁴². Historicamente, a organização dos trabalhadores busca romper com este quadro, na perspectiva de construir um Estado que possibilite a todos qualidade de vida elevada.

Como se vê, a manipulação dos dados, receitas e despesas, os desvios dos recursos públicos, são algumas das práticas preferenciais deste Estado, geralmente executadas por "especialistas" a seu serviço. Sob idênticos critérios, o público torna-se falácia asseguradora da continuidade de um Estado de poucos.

Em tal contexto, prosseguem organizando-se os trabalhadores em educação. Um outro elemento vai sendo agregado às suas discussões: o direito à sindicalização, como caminho de igualdade jurídico-política com o conjunto da classe trabalhadora.

Voltando ao momento atual, em 1986, o Encontro Estadual de Professores, promovido pela ALISC, inclui em sua programação uma mesa redonda para debater a sindicalização de trabalhadores no serviço público. Entre os debatedores, representantes da Central Única dos Trabalhadores (CUT-SC) e de outros sindicatos.

Os objetivos daquele debate eram tornar claro, aos delegados presentes, as razões que levam a legislação vigente a excluir do direito à sindicalização os trabalhadores no serviço público municipal, estadual e federal - conquanto o próprio Estado não reconhece seus funcionários como trabalhadores e, por isso, veicula uma ideologia teórica e prática de negação profissional - ; as implicações políticas para garantia deste direito na nova Carta Constitucional; a importância da socialização daquelas informações junto aos professores que não estão participando do Encontro e a promoção de outros eventos regionais, visando construir as ações necessárias para intervir, junto com os trabalhadores de outros Estados, no Congresso Constituinte.

para seus empreendimentos". Ibid, p.322. Sobre o Estado privatizado ver também José Willington Germano, (1993, especialmente o Capítulo I, item 4.2).

⁴². Sobre essa questão ver Sérgio Adorno, (1988).

A partir do Encontro, são elaborados documentos, organizados fóruns de interesse, abordando o tema relativo à sindicalização de servidores públicos.

Com essa postura, a ALISC parecia querer mostrar que, apesar da negação do direito jurídico, sua prática acompanha o caráter de sindicato dos demais trabalhadores e que os avanços na conquista de direitos se dá pela luta e não como benesses do Estado. Assim, procura superar as posturas e falas de cunho mais corporativistas pela busca insistente da unificação, ainda que a sua direção não apresente unidade de posições: alguns defendem o sindicato único por entender que, juntos, os trabalhadores do serviço público têm mais força e, nesse sentido, aumentam a capacidade de reivindicação frente ao "Estado-patrão"; outros, numa visão particularista, discursam contra a unificação, assemelhando-se à maioria da corporação.

A dimensão da unificação assume proporções complexas porque, entre os trabalhadores das unidades escolares, as posições também não são uníssonas: muitos deles defendem o sindicato por **ramo de atividade**. Os dirigentes das várias Associações de docentes, num esforço conjunto para garantir a unidade - aqueles que a defendem -, criam o Jornal "Educação Sindical" com o objetivo de instrumentalizar as discussões e descartar a formação de organismos por atividades, regionais ou municipais; com isso, evitar que o movimento dos trabalhadores em educação, ao dividir-se, torne sua capacidade de enfrentamento ainda mais frágil.

Com essa e outras ações organizadas, fica assegurada a filiação de todos os trabalhadores em educação ao SINTE, tanto os que atuam diretamente na escola, quanto em unidades administrativas, conforme o Estatuto aprovado.

A dualidade de posições dos dirigentes repercute até os dias atuais sobre o conjunto da categoria. É freqüente, durante as mobilizações - especialmente em assembléias unificadas - intervenções contrárias à unidade. O que "fala" mais forte, para muitos, é a incapacidade política de perceber que, numa sociedade estratificada, convém ao grupo que exerce a dominação e aos governantes que representam esses grupos, a divisão mais abrangente dos estratos subalternos.

Prevalece, desse modo, uma postura conservadora. Esta é o elo mais complexo a ser desestruturado para consolidar a unidade, pois o que ainda está em vigor é vislumbrar o reconhecimento apenas de seus interesses, de cada segmento.

A partir dessas considerações, ousa-se afirmar que esses trabalhadores continuam a querer de seu sindicato uma práxis política que os convença ativamente do contrário. Uma contraposição concreta à propaganda dos projetos que apostam firmemente na luta de corporações. Tais atividades denotam um profundo conhecimento sociológico do perfil desses

trabalhadores, de suas práticas e de suas aspirações. GRAMSCI afirma que "para julgar, é preciso conhecer e, para conhecer, é preciso saber tudo o que é possível saber"⁴³.

1.2. O PMDB chega ao governo

O início de 1987 é marcado pela chegada do PMDB ao governo do Estado, através da eleição do Coronel Pedro Ivo Campos, após longo período de revezamento no poder entre as famílias Ramos/Konder-Bornhausen e seus prepostos, "duas facções constituidoras da longa oligarquia catarinense"⁴⁴.

A expectativa gerada pelo "novo" governo, eleito sob a bandeira do "Movimento Democrático", não tardou a frustrar aqueles que acreditavam na mudança a partir de um governo dito de oposição. Oposição ao Estado centralizador, ao Estado de poucos, oposição à ausência de participação, oposição aos vícios herdados da ditadura. Um governo que, em palanque, afirmava estimular a organização dos subalternos, contribuir para democratizar e desprivatizar o Estado e a sociedade.

Movido pela usurpação de seus direitos conquistados (direito de eleger os diretores de escola, de constituir os Conselhos Deliberativos; contrários ao não pagamento dos "gatilhos" salariais e à implantação das promoções relativas ao Plano de Carreira, por exemplo), em março daquele ano, o movimento dos trabalhadores em educação deflagra uma das manifestações mais fortes de sua trajetória: uma greve - quase unificada⁴⁵ - que resiste durante cinquenta e sete dias, conquista a adesão da maioria dos pais e alunos no âmbito da escola e o apoio de vários segmentos organizados da sociedade civil.

O governador do Estado põe em evidência suas "divisas de coronel", desde o começo da mobilização, adotando práticas coercitivas conhecidas de governos anteriores e outras mais próprias do período de exceção: não negocia, não se dispõe ao diálogo com as associações - conforme prometera quando candidato -, envida esforços para descaracterizar as lideranças representativas dos trabalhadores, ataca com difamações suas organizações, pune o movimento de vários modos, entre os mais graves, ordena à sua polícia para que bata nos trabalhadores em greve e freie o movimento pela prática do terror.

⁴³. Op. cit., (1987: 19).

⁴⁴. Marli Auras, op. cit., p.9.

⁴⁵. A referência - quase unificada - é para salientar os dilemas enfrentados pelo movimento dos trabalhadores no serviço público, no aspecto relativo à unificação, mesmo durante a greve de 1987: ausência de sintonia entre as direções (ALISC, AOESC, FETESP - Federação dos Trabalhadores no Serviço Público) e respectivas bases; divergências nos encaminhamentos; acirrada defesa de interesses específicos, agravada por ser o magistério o contingente mais envolvido na greve.

Não satisfeito, o governo promove o desconto dos dias paralisados de uma só vez, deixando muitas famílias em estado desesperador, pois o salário dos trabalhadores em educação nunca possibilitou-lhes investimentos financeiros capazes de dar suporte a um momento como este⁴⁶. Abre processos administrativos contra grevistas e possibilita perseguições políticas nas escolas.

A postura do governo Pedro Ivo Campos e de seu partido, o PMDB, evidencia que também este governo continua sendo "de poucos" e, assim, tem necessidade de expressar todo seu autoritarismo e repressão, como instrumentos capazes de fazer calar o cortejo dos excluídos.

Ao que indica os acontecimentos, naquele momento o PMDB expressa pelo contraste entre o governante e os governados uma crise de hegemonia partidária, não conseguindo coadunar seus interesses com aqueles reclamados pelos trabalhadores. O Estado (sociedade política), como atividade, não possibilita criar o consenso e utiliza-se da coerção para fazer valer seu projeto político. Equivocadamente, assume que governar é atribuição exclusiva do eleito, apesar do mote da sua campanha eleitoral ter sido "Você decide e Pedro Ivo realiza".

Por outro lado, essa postura truculenta do governo do PMDB contribui para a formação da opinião pública no sentido de perceber o governo como marcado pelo caráter anti-povo, anti-democrático. Favorece o fortalecimento da greve e das manifestações que norteiam a mobilização (e que conta com franco apoio popular). Oportuniza aos trabalhadores do serviço público, unidos pelo sentimento de solidariedade e pela capacidade possível de resistência, aprofundarem a discussão sobre o direito à sindicalização e os mecanismos necessários para articulação com outros setores.

Se a greve de 87 é rica pelo seu aspecto político para aquele momento, por outro lado, em termos de conquistas objetivas e imediatas, deixa para o movimento um saldo pessimista. O governo do Estado⁴⁷, com essa mesma lógica repressiva, também extingue, arbitrariamente,

⁴⁶. Após a greve de 1987, e em função dos descontos, em várias regiões do Estado, associações e movimentos sociais se mobilizam para ajudar aos trabalhadores em educação mais necessitados. Recolhem, junto ao comércio e famílias locais, gêneros alimentícios e realizam pedágios para arrecadação de recursos com o propósito de garantir o pagamento de aluguel, luz, água, etc. dos grevistas. Nos arquivos da entidade encontram-se cópias das correspondências enviadas aos movimentos e associações, agradecendo a solidariedade prestada também naquele momento.

⁴⁷. Para ressaltar a postura incoerente do Sr. Pedro Ivo Campos, destacamos um de seus discursos, pronunciado na Sessão de 1º/10/80 na Câmara dos Deputados, intitulado "apoio à greve dos professores". Este documento, apesar de referir-se aos docentes do ensino superior, quando da realização da Semana Nacional de Luta/80, apresenta um discurso genérico a respeito da situação dos professores. Diz uma parte do texto: "... como se não bastassem as limitações de ordem material, o corpo docente foi intencionalmente relegado ao esquecimento, através de uma política salarial que só mantém ligados à atividade os que a exercem muito mais pela vocação de transmitir conhecimentos do que por questão de sobrevivência". Em outra parte, diz: "assim agindo, demonstrou aos poderosos que greve não é sinal de baderna, de agitação inconseqüente, mas a prova cabal e incontestável de que a situação precisa ser mudada". Texto dos Anais do Congresso Nacional, p.60-1.

conquistas anteriores: os conselhos deliberativos e a eleição para diretores, já referidos anteriormente. Com isso, os trabalhadores em educação internalizam um sentimento muito forte de derrota⁴⁸, identificado ainda hoje por muitos destes trabalhadores quando está em pauta mobilizar-se. Prevalece no interior da organização dos docentes a desesperança; a concepção da "lei do mais forte"; espalha-se a impotência diante do "todo poderoso" Estado. Segundo CUNHA, "o Estado, por sua omissão ou por suas políticas anti-democráticas, tem sido o verdadeiro impulsor dos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que pode funcionar como elemento de contenção desses movimentos"⁴⁹.

Considerando-se vitorioso pela derrota imposta ao movimento dos trabalhadores no serviço público e orgulhoso de suas proezas, em 23 de março de 1988, num encarte da **Revista Veja** destinado à publicidade paga, vários governadores aparecem como destaques pelo mérito de suas administrações. Entre eles, o Coronel Pedro Ivo Campos, apresentando-se para o Brasil através de sua fotografia, de seu nome, do Estado que governa mas, principalmente, pela manchete inscrita no espaço destinado à sua auto-propaganda: **Basta acreditar na força do Estado**. Diz a sua coluna:

Ao completar 150 dias no governo de Santa Catarina, Pedro Ivo Campos publicou na imprensa local um artigo ('Acreditar') em que colocava de forma clara e dramática o desafio de sua gestão: '...se não rompermos agora o círculo vicioso da autofagia, em que o Estado trabalha para sustentar a administração, que

⁴⁸. O Editorial do Boletim Informativo da Associação dos Professores de Joinville (APJ), de dezembro de 1987, é um exemplo concreto deste sentimento internalizado pelos professores acerca tanto da derrota imposta ao movimento, quanto do referencial do governo. Diz o Editorial:

"COMPANHEIROS!

Estamos chegando ao final de 1987. É mais um ano que encerramos com muito sofrimento e lutas intermináveis, mas que marcará em nossa memória do que somos capazes quando somos humilhados e massacrados por botas e cassetetes.

Somos, hoje, no meio da classe trabalhadora explorada e oprimida, o símbolo do esquecimento e da 'desimportância'; aqueles a quem se concede qualquer coisa, quando querem e como querem. Estamos nos sentindo o subproduto dessa sociedade desumana e injusta, sob o domínio de um governo autoritário e antipopular, que vem, neste ano, retirando arbitrariamente nossas conquistas, nos conduzindo ao medo e à inquietude, através de repressões e inseguranças na nossa vida profissional. Um governo que não respeita e não cumpre as leis, apenas 'decreta' para que os seus 'servos' cumpram.

ATÉ QUANDO COMPANHEIROS?

Até quando seremos (...) taxados igualmente de incompetentes e deseducadores por este governo? Até quando vamos continuar nos vestindo das liquidações, comendo às custas das 'promoções' e 'inimigos' do lazer, da cultura (...). Até quando tentarão nos acomodar pelo medo e pela guerra de nervos, com 'informações/desinformações'? Até quando receberemos 'ordens'?

(...) Por isso, não deixe que desvirtuem (sic) a nossa entidade, não caia no jogo de quem está a serviço do poder, fortaleça-a cada vez mais (...), participe da caminhada".

⁴⁹. Op. cit., p.65.

por sua vez não pode administrar por total falta de recursos, estaremos nos acumpliciando com o faz-de-conta administrativo e mentindo à nossa própria história'.

O propósito de moralizar a administração, fazendo com que 'as pessoas tornem a acreditar na honestidade e na seriedade', é confessadamente a principal obra que se impôs Pedro Ivo. Em seu primeiro ano de governo, ele se ocupou do pagamento de dívidas vencidas ou a vencer, extinguiu 15 órgãos públicos, demitiu mais de 1000 'funcionários' e se empenhou no saneamento do sistema financeiro catarinense - o Banco do Estado estava tecnicamente falido. Apesar disso, um ano depois, a folha de pagamento do funcionalismo estadual ainda consome 100,7% da receita de ICM do Estado, que produz de tudo (...), mas pouco arrecada porque suas exportações de 1 bilhão de dólares anuais não geram impostos. O pouco que sobra para investir é fruto de taxas e transferências da União. Os principais investimentos em território catarinense, atualmente, concentram-se em educação, transportes e energia elétrica. Fora daí, o governo de Pedro Ivo professa (e pratica) a crença de que o potencial de desenvolvimento da 'Santa e Bela Catarina' está nas mãos da iniciativa privada⁵⁰.

O texto citado confirma, em parte, o que escrevemos sobre a postura e o projeto político do PMDB e de seu governante: culpar os trabalhadores do serviço público pelo esgotamento dos cofres estaduais, não querendo considerar que a superpopulação nas esferas administrativas do serviço público resulta de políticas comumente denominadas de "apadrinhamento", aquelas que não leva em conta a qualidade do serviço público e valorização de seus profissionais, mas atender aos reclames dos aliados; justificar, com isso, o não investimento nos serviços básicos de interesse da maioria da sociedade; fortalecer o pré-conceito para com os servidores do Estado, historicamente "responsáveis" pelo desequilíbrio entre receitas e despesas públicas; conseqüentemente, garantir a marginalização desses trabalhadores pela população, num jogo próprio de quem "professa (e pratica) a crença de que o potencial de desenvolvimento da 'Santa e Bela Catarina' está nas mãos da iniciativa privada". À iniciativa privada, seu devotado compromisso; aos trabalhadores, sempre que necessário, seu desrespeito e sua polícia⁵¹.

Em setembro de 1987, quase cinco meses após a greve, o Comando Regional de Mobilização - Joinville - distribuiu uma "Carta Aberta à População" onde ressaltava:

Os servidores fizeram 57 dias de greve, depois de tentarem todas as formas possíveis de negociação, porque o governo não cumpriu e não cumpre as leis (...). E acima de tudo, não cumprindo as leis, o governador está punindo os servidores que lutaram para que as leis fossem cumpridas, querendo não apenas cortar o ponto;

⁵⁰. Revista Veja, ed. nacional, mar. 1988, s/pg.

⁵¹. O governo de Esperidião Amin investiu na modernização da segurança pública, mas, diretamente, não mandou a polícia bater em trabalhadores. Com habilidade, deixou para o governador Pedro Ivo a realização de tal papel, o atributo do "cassetete democrático". Com isto, cresce a figura/dimensão política do casal Amin, aproveitando-se dos graves equívocos políticos do governo do PMDB. O governo Pedro Ivo foi o maior "cabo eleitoral" do casal Amin!

Ele é patrão, representa os capitalistas, não suporta que os trabalhadores se organizem, exijam seus direitos e denunciem o abuso de poder do governo e de seus políticos.

Assim, Ele nos reprimiu, mandou a policia bater, continua ameaçando, transferindo pessoas, abrindo processos, negando direitos estatutários, tudo em nome da 'PAZ', nem que seja de cemitério.

Quando se referem ao não cumprimento de leis, lembram à população que os "gatilhos" salariais e as promoções por tempo de serviço, direitos já assegurados juridicamente, deixam de ser cumpridos pelo Governador Pedro Ivo. Vale dizer que Pedro Ivo residiu grande parte de sua vida em Joinville, foi prefeito daquela cidade e, lá, o "sentimento" dos trabalhadores em educação tem um "tom" mais forte.

Ainda nesta mesma Carta, o Comando Regional de Mobilização denunciava a omissão dos Deputados Estaduais oriundos de Joinville e a conivência com a prática autoritária de seu partido:

Os professores, em respeito ao compromisso assumido com a comunidade e com a educação, estão repondo as aulas. Mesmo assim, tiveram seus salários arbitrariamente violados, com descontos sem nenhum critério, tais como: descontos de professores aposentados, não grevistas, quantias diferenciadas, descontos de serventes, escolas com nenhum desconto, outras parcialmente e outras totalmente descontadas, deixando clara a incompetência e a falta de seriedade do governo do PMDB, que veio para mudar.

E, exatamente quando mais precisamos dos deputados, para que esses assumam um compromisso com a justiça, os mesmos resolvem obedecer ao governador e punir os servidores. Para denunciar os deputados RAULINO ROSSKAMP e JOÃO GASPARD DA ROSA, fizemos uma placa com seus nomes para que toda a população tivesse conhecimento (...).

A postura do Sr. Pedro Ivo e sua compreensão do que significava ser governo naquela conjuntura possibilita o fortalecimento da oligarquia, que retorna ao governo do Estado nas eleições de 1990, através de Wilson Kleinubing, representante do Partido da Frente Liberal (PFL, agremiação comandada por Jorge Bornhausen) na aliança com o Partido Democrático Social (PDS, comandado por Esperidião Amin) e outros partidos, configurada como União por Santa Catarina. Se as linhas políticas do PMDB não prescrevem as práticas de seu governador, o partido assume a cumplicidade por não conseguir se impor ao governante, arcando, por consequência, com os prejuízos políticos ocasionados pela não intervenção decisiva nos rumos daquela administração. Quanto aos subalternos, estes não conseguem canalizar sua insatisfação para eleger um governo democrático-popular.

Com base nessas experiências, complexificam-se as possibilidades de intervenção na postura autoritária do governo. Outras formas de luta fazem-se presentes e o eixo que dará o

norte para resgatar o potencial da mobilização do movimento se põe na discussão sobre a sindicalização dos trabalhadores no serviço público.

Frente a isso, em 1988, a ALISC toma como eixo central de suas atividades discutir com os demais trabalhadores formas de intervenção na Constituinte, visando assegurar, de acordo com a correlação de forças presentes no Congresso Nacional, todos os direitos possíveis. Dentre eles, o direito à sindicalização dos trabalhadores no serviço público, à gestão democrática nas redes públicas de ensino e o direito de greve. A ALISC, nesse seu processo de lutas, não apenas se relaciona com o Estado, mas cria uma rede de comunicação, de discussão com seus associados, o que lhe dá possibilidade de se transformar em sindicato. Começa o período de transição.

Esses momentos constituem parte da história da ALISC, em seu processo de consolidação como organismo de representação jurídico-política dos docentes; marcam sua presença na sociedade - com limites e possibilidades - e o início da sua transição para o estatuto jurídico-político de Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Oficial de Ensino do Estado de Santa Catarina - SINTE.

O SINTE é criado em 06 de outubro de 1988 (data do pedido de registro junto à Delegacia Regional do Trabalho), em Assembléia Geral do magistério, realizada na cidade de Florianópolis, nas dependências do Colégio Estadual Henrique Stodiek, com a presença de aproximadamente sessenta pessoas, conforme a ata de registro das atividades. Nesta Assembléia, votou-se o Estatuto provisório e elegeu-se uma diretoria também provisória. Em 27 de maio de 1989, em nova Assembléia Estadual do Magistério, realizada na cidade de Rio do Sul, a qual contou com a presença de representantes das regiões de Brusque, Florianópolis, Joinville, Xanxerê, Criciúma, São Miguel D'Oeste, Lages, Araranguá, Chapecó, Caçador, Joaçaba e Rio do Sul, totalizando cerca de seiscentas pessoas, foi votado o Estatuto oficial do SINTE.

Nesta mesma Assembléia, os trabalhadores em educação aprovam ainda a realização do I Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação, a realizar-se no mês de setembro do mesmo ano, na cidade de Joinville. Para encaminhar as diretrizes ali aprovadas, ratificam a permanência da primeira diretoria provisória até o Congresso: Presidente - Ideli Salvatti; Vice-Presidente - Joaquina de Oliveira; Secretária Geral - Denise Soares Miguel; Secretária de Finanças - Aceli Ulbricht; Secretária de Assuntos do Interior - Eugênia Gruber; Secretária de Organização - Ana Márcia de Souza; Secretária para Assuntos Sindicais - Rita de Cássia Gonçalves; Secretária para Assunto Jurídicos e de Trabalho - Maria Elizabeth Roecker; Secretária de Imprensa e Divulgação - Suzana Vieira; Secretária de Formação Política - Roseane Martins Coelho; Secretária de Assuntos Educacionais e Culturais - Maura Soares⁵². São essas

⁵². Conforme Ata da Assembléia Estadual, nos arquivos do SINTE.

onze mulheres que devem assumir a direção do SINTE, com o objetivo de continuar o processo de organização.

Em dezembro de 92, estão filiados ao Sindicato doze mil oitocentos e quatorze trabalhadores em educação (especialistas, professores, serventes, diretores, funcionários de escola e órgãos administrativos, vigias, merendeiras, aposentados) entre efetivos e ACTs, conforme a Consignação (documento emitido pelo setor de processamento de dados da Secretaria Estadual da Fazenda) do mesmo mês.

De acordo com o atual **Estatuto do SINTE**, seu organograma está dividido em vinte e duas regiões onde se localizam as Coordenações Regionais, que são eleitas juntamente com a Diretoria Executiva Estadual. Até 1992, o SINTE conta com dezoito Coordenações Regionais Organizadas (Florianópolis, Joinville, Itajaí, Blumenau, Jaraguá do Sul, Rio do Sul, São Miguel D'Oeste, Xanxerê, Chapecó, Criciúma, Tubarão, Araranguá, Laguna, Joaçaba, Concórdia, Caçador, Lages e Brusque) e quatro não organizadas (Mafra, São Bento do Sul, Canoinhas e Ituporanga).

Nestas últimas localidades, alguns professores participam das atividades do movimento, mas não conseguem implementar os núcleos regionais dadas as dificuldades políticas peculiares: poucas e muito incipientes organizações de trabalhadores; o movimento dos trabalhadores "Sem-Terra" é um dos poucos organizado no cenário político local, prevalecendo os interesses dos estratos dominantes; regiões de forte presença de imigrantes, com pouca tradição de luta e muito conservadorismo. Vale ressaltar que o SINTE é, atualmente, o maior sindicato de trabalhadores urbanos de Santa Catarina, com base estadual: cerca de sessenta mil trabalhadores constituem a base de sua corporação.

1.3. As raízes da luta social

Em Santa Catarina - como em todo o país - a questão mais discutida no período enfocado circunda em torno de como organizar os servidores públicos: num sindicato único por esfera governamental (município, estado, união), sindicato único das redes estadual e municipal, ou num sindicato por categoria profissional.

Tomando como argumento principal o fortalecimento das lutas, dividem-se as posições entre a organização "ideal" e a "real", considerando-se os diferentes níveis de associação em que se encontram, então, cada setor.

No Estado de Santa Catarina, por acumular maior experiência de lutas, os trabalhadores da educação e da saúde - na rede estadual -apresentam-se num estágio de organização mais

avançado, enquanto os demais setores do serviço público estadual engatinham as primeiras mobilizações para construção de sua identidade enquanto movimento. Estes setores enfrentam outro agravante, isto é, uma estrutura complexa e fragmentada, proporcionando a departamentalização dos serviços e da sua organização. Para ilustrar essa constatação, toma-se como exemplo os serventuários da justiça que têm, naquele momento, sua representação dividida em mais de uma associação.

O espectro da fragmentação não ronda apenas os setores acima citados, constituindo-se uma realidade também na educação. Os especialistas, como já foi dito anteriormente, organizam-se de acordo com a função que exercem na unidade escolar (orientadores, supervisores, administradores). Nesse sentido, a representação do magistério divide-se entre a ALISC, AOESC, ADESC e AAESC.

Sob estas condições erigem-se os sindicatos por categoria profissional no serviço público⁵³, prevalecendo, outra vez, o corporativismo, ainda que o Estado (aparelho governamental) seja um só "patrão" para todos. Note-se que, mesmo com a concretização do SINTE e SINTESPE, persistem várias associações (AOESC, ADESC, AFADESC⁵⁴, entre outras) configuradas como recreativas e/ou culturais, mantendo intactas suas estruturas físicas e jurídicas, algumas atreladas à estrutura governamental com sedes no interior dos órgãos administrativos e funcionários pagos pelo governo. Mesmo não se apresentando como sindicatos ou "braços" sindicais, em muitos momentos fundamentais da mobilização para o conjunto dos trabalhadores no serviço público, estas entidades tomam decisões em fóruns próprios, contrariando as deliberações de assembléias representativas do coletivo.

Marcam o divisor de águas as manifestações em separado e, nos raros momentos de quase unificação, nem sempre a decisão coletiva é acatada por todos os segmentos. Greves que iniciam juntos têm, no retorno, o caminho inverso: uns retornam, outros permanecem paralisados, à revelia da decisão tomada em assembléia unificada, com trocas mútuas de acusações que, nem sempre, ficam restritas às instâncias do movimento, acumulando divisão e retrocesso na unidade entre os trabalhadores.

⁵³ SINTE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Oficial de Ensino do Estado de Santa Catarina; SINTESP - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público do Estado de Santa Catarina; SEESF - Sindicato dos Empregados em Estabelecimentos de Serviços de Saúde de Florianópolis, representante de trabalhadores das redes particulares de Florianópolis, São José, Biguaçu e Palhoça e parcela de servidores estaduais. Os demais servidores do Estado, são representados pelos sindicatos da saúde em cada região e o conjunto dos sindicatos se unificam na Federação dos Empregados em Estabelecimentos de Serviços de Saúde do Estado de Santa Catarina. Assim, não há um sindicato único que aglutine os trabalhadores da saúde da rede estadual; os demais segmentos, se não estão representados no SINTESP, estão organizados no sindicato que representa seu ramo de atividade.

⁵⁴ AFADESC - Associação dos Funcionários da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina.

Essa cultura individualista, particularista tem sido historicamente forjada nesta sociedade que, utilizando-se de variadas representações, desestimula e difama a prática do associativismo e da cooperação, apostando na competição e no corporativismo como alguns dos ingredientes necessários ao fortalecimento da hegemonia burguesa e conseqüente enfraquecimento da articulação entre os subalternos⁵⁵.

1.3.1. A cultura do isolamento como garantia de interesses específicos

Uma cultura que implique o coletivo, não como sinônimo de massificação, mas como princípio de interesses comuns, de vontade organizada, não será obra do Estado burguês. Esta cultura será tomada como pressuposto básico, norteador de todas as ações desencadeadas pelos movimentos dos subalternos, no fazer permanente de sua emancipação; uma cultura que transforma cada um porque transforma o outro, entendida por GRAMSCI como: "organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista da consciência superior, pela qual se chega a compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres"⁵⁶.

Ainda no decorrer do processo em que se trava o debate acerca do modo de organização dos servidores públicos estaduais, o modo de pensar individualista se expressa também pelas "falas", tanto da corporação quanto de alguns militantes (ou dirigentes regionais/municipais).

Com a pesquisa realizada nos arquivos da entidade, foi possível selecionar trechos de correspondências enviadas à ALISC, com as seguintes afirmações:

"... sindicato único enfraquece os professores; estes têm mais coisas para reivindicar..."; (1)

"Os professores estão cansados de levar nas costas os servidores públicos... A gente luta, luta, eles não fazem nada e levam o fruto de nosso esforço"; (2)

⁵⁵. Veja-se o que afirma BOBBIO ao conceituar hegemonia: "A hegemonia de uma classe ou poder dominante faz com que cada um renuncie aos seus interesses imediatos, interesses econômico-corporativos, em benefício do comum interesse político pela exploração e domínio das classes subalternas. A Hegemonia atua como princípio de unificação dos grupos dominantes e, ao mesmo tempo, como princípio de disfarce do domínio de classe. Simetricamente, no bloco revolucionário entendido como unidade contraditória entre classes dominadas, a Hegemonia indica a transformação política, para além de todo particularismo e corporativismo, o interesse da classe operária em interesse geral de todos os explorados". Norberto Bobbio, "Hegemonia", in Norberto Bobbio e outros, (1986: 580-1).

Em GRAMSCI, a hegemonia é uma das categorias que norteia seu pensamento. Ao elaborar sua noção de "classe nacional", mostra que " - para obter a hegemonia e ser assim capaz de se propor o problema do poder - a classe operária deve superar todo corporativismo e fazer-se portadora de um projeto global de sociedade"; para tanto, destaca o papel dos intelectuais na formação de "um bloco histórico, de uma vontade coletiva, ou seja, na construção das relações de hegemonia". (1987: 10). Ver na mesma obra, páginas 16, 39-44.

⁵⁶. Apud Angelo Broccoli, (1977: 41).

"Se a gente tiver um só sindicato, na hora de negociar, o governo não vai atender ninguém, pois teremos muitas coisas para reivindicar e ele - o governo - não pode atender todos de uma só vez. Sozinhos, nossas chances são maiores..."; (3)

"O sindicato sendo só dos professores, com certeza, adotará outras posturas. Afinal, somos educadores e nossas manifestações são ordeiras, de modo a conquistar o apoio da comunidade"⁵⁷. (4)

Essas e outras "falas" expressam a concepção de mundo de muitos trabalhadores da educação e estão presentes no interior de diferentes movimentos. Uma concepção desagregada, onde o real aparece como algo desarticulado e caótico. Uma concepção própria do senso comum, centrada no particular e no imediato, no preconceito e, muitas vezes, num determinado complexo de superioridade em relação aos demais. Centrada no equívoco de que **sozinhos nossas chances são maiores**.

Aspectos profundos do modo de pensar, do modo de ser, são revelados nessas e noutras "falas". Assimila-se uma cultura de aparência, um amplo leque de valores que vão compondo as concepções de mundo, de homem e de mulher, de sociedade, etc., concepções estas que se traduzem em "certezas" soldadas no idealismo do que é melhor para o seu grupo particular, porque é o melhor para si.

Nesse sentido, incorpora-se a cultura elaborada e disseminada sob a ótica de um modelo determinado de sociedade. Conseqüentemente, de suas relações de produção que tomam como princípio fundamental de sua auto-sustentação, a ideologia, a "fetichização" do real. Nesse entendimento, prevalece a afirmação de MARX de que as idéias dominantes de uma época são as idéias da classe dominante⁵⁸.

Um despossuído de sua cultura torna-se despossuído de projetos de interesse coletivo, de compromisso com uma nova ordem social, enfim, de utopias, tão necessárias para dar sentido à vida humana.

Chama a atenção o que escreveu MARTINS num dos seus livros, quando diz que

o modo capitalista de pensar, enquanto modo de produção de idéias, marca tanto o senso comum quanto o conhecimento científico. Define a produção das diferentes modalidades de idéias necessárias à produção de mercadorias nas

⁵⁷. As "falas" aparecem anônimas para manter o mesmo compromisso assumido com os entrevistados, de não registrar seus nomes ou o nome das escolas em que atuam. Os números 1 e 2 fazem parte da mesma carta, com data de 23.04.85, procedente de Ituporanga; os números 3 e 4, datados de 15.08.85, expressam a concepção de uma mesma pessoa e vêm de Barra Velha.

⁵⁸. (1989: XXVII).

*condições da exploração capitalista, da coisificação das relações sociais e da desumanização do homem*⁵⁹.

Essa referência não se faz apenas ao modo como pensa o proprietário dos meios de produção, mas também à forma de pensar que é indispensável para reproduzir este modo de produção, "à reelaboração das suas bases de sustentação - ideológicas e sociais"⁶⁰.

Por outro lado, enquanto dimensões ideológicas, estão marcadas por contradições, são criadas e recriadas pelas relações sociais ou, conforme COUTINHO, são produto da sociedade e não da natureza, portanto, podem ser superadas⁶¹.

1.3.2. O "Calcanhar de Aquiles": novamente o debate em torno da filiação à CUT

No centro dessas questões, a filiação à Central Única dos Trabalhadores (CUT) continua a pulverizar a questão da unidade sindical. As resistências partem de todos os lados (da corporação e de alguns dirigentes regionais), reafirmando o discurso de que filiar-se a essa Central é antidemocrático porque, afinal, há outras Centrais (a Central Geral dos Trabalhadores - CGT) e quando se decidiu pela filiação à CUT, o debate foi insuficiente para esclarecer porque existiam, no mínimo, duas Centrais e em que se diferenciam, uma e outra, politicamente. A filiação à CUT mantém (naquela época e ainda hoje), para a maioria dos servidores públicos, uma identidade partidária, particularmente, a identidade com o Partido dos Trabalhadores.

Para a maioria dos servidores é difícil entender - e os dirigentes talvez não tenham contribuído para essa compreensão -, porque o Partido dos Trabalhadores, que foi criado pelos setores mais avançados do movimento sindical e popular, conta com a afinidade de muitos dirigentes. Gera "certa confusão" quando seus dirigentes estão presentes, muitas vezes e ao mesmo tempo, na direção dos Sindicatos, do Partido e da Central.

Essa presença "triangular", mesmo que considerada natural para aqueles que ocupam os cargos de direção nas três instâncias cria (ainda hoje, inclusive), para a maioria dos servidores, uma "igualdade" sem distinções, um aparelhamento do sindicato em favor da Central ou do Partido. Insiste-se que, por parte dos dirigentes, o debate sobre o papel de cada um destes organismos e se a relação entre eles é de interlocução ou de atrelamento, ainda é precário.

Nas "falas" que abordam essa temática, ainda hoje, dividem-se as compreensões:

⁵⁹. (1986: IX).

⁶⁰. Ibid, p.IX.

⁶¹. (1989: 2).

"A filiação da ALISC à CUT atrasou o movimento. A filiação do SINTE à CUT continua atrasando o movimento. Não adianta, aqui no interior ninguém quer saber disso e se recusam a preencher a ficha de filiação ao sindicato, também... também por isso". (1)

"Se queremos de fato e de direito avançar na nossa organização, temos que estar unidos com a CUT, com o PT (é o Partido dos Trabalhadores e nós somos trabalhadores). Agora, é indispensável garantir a autonomia de cada um. Nossa relação com eles deve ser de parceria, não de atrelamento (no caso do Partido) ou de subserviência (no caso do Partido e da Central). Somos iguais na defesa dos interesses, mas independentes como entidades". (2)

"Olha, eu não sei se o SINTE é do PT ou o PT é do SINTE. É tudo igual. A Ideli [dirigente da Executiva Estadual do SINTE - 1992] é o SINTE e o PT, isso ninguém tem dúvida. Acontece que o SINTE é de todos os professores e nem todos são do PT ou gostam desse partido. Com a CUT é a mesma coisa, nem todos são da CUT ou gostam dela". (3)

"A coisa que mais me desanima é ver os professores, que são considerados como aqueles que têm a função maior de formar a consciência crítica dos alunos (os futuros governantes desse país), criticar o SINTE pela filiação à CUT. Isso demonstra que nem mesmo sabem o que significa uma central sindical e que importância ela tem para fortalecer a luta dos trabalhadores contra a exploração dos patrões. Isso é lastimável, porque com essa mesma estreiteza vão 'educar' os alunos. Quanto ao partido, ao PT, é pura hipocrisia. Criticam o SINTE de ser ligado ao PT, mas votam (a maioria) no PDS, no PFL. Só ajudam a eleger os caras da direita porque o PT é um partido de trabalhadores e os professores nunca quiseram ser trabalhadores, têm vergonha disso. Tem exceções, mas a regra é essa"⁶². (4)

As "falas" trazem elementos de uma visão desagregada e de uma visão que contempla muito do bom senso; têm suas determinações nas raízes históricas da educação - em sentido ampliado - propagadas às camadas subalternas, através dos inúmeros veículos de comunicação que envolvem o cotidiano desses sujeitos. São "falas" que expressam conservadorismo e posições progressistas, uma visão de mundo individualista e o entendimento de quanto é importante a aliança política entre os subalternos. Não obstante, são "falas" passíveis de se transformar em instrumentos político-pedagógicos, visando avançar na suas compreensões acerca da realidade objetiva. Não se pode perder de vista que todo senso comum comporta em seu interior núcleos sadios, aos quais GRAMSCI denominou "bom senso". Estes são objetivos e devem ser articulados coletivamente porque promovem o desenvolvimento da "consciência filosófica"⁶³.

Finalmente, deve-se frisar que a tarefa de educar politicamente essas camadas não se encerra nas ações do SINTE, dado que não é só no setor da educação que estão presentes essas "falas". Essa é uma tarefa do conjunto do movimento social, dos Partidos Políticos, das

⁶². A primeira e a segunda conversa foram realizadas em Xanxerê, na mesma escola, em 16/08/92, envolvendo um professor e uma professora. A terceira e quarta conversas aconteceram em 12/9/92, em Joinville; a terceira é de uma professora que lecciona há vinte e quatro anos, vinte anos com primeira série, quarenta horas semanais; a quarta fala é de um professor de história, militante do movimento dos trabalhadores em educação; esses últimos são de escolas diferentes. Todas as quatro falas foram gravadas, selecionadas dentre aquelas que foram transcritas.

⁶³. Ver mais informações a respeito em Antonio Gramsci, (1989a, especialmente as páginas 11, 12, 16 e 19).

Universidades, ou seja, de qualquer sujeito coletivo que acredite na transformação econômica mediatizada pela transformação da cultura e da moral.

1.3.3. O cenário e os atores: o "teatro" da Constituinte

No contexto da elaboração da nova carta constitucional, são apresentados ao movimento sindical filiado à CUT os dados e os percalços em que se inseria a formulação da nova Carta Constitucional.

O Departamento de Estudos Sócio-Econômicos e Políticos da Central (CUT) publica, na revista **Debate Sindical**, um artigo intitulado "Cronologia dos grandes lances", relatando o cenário que desafia o movimento para a conquista de seus direitos, inclusive de sindicalização dos setores excluídos pela legislação em vigor. Destacamos algumas passagens que contextualizam esse cenário:

A falência do Plano Cruzado marca o fim da euforia traduzida no slogan 'tem que dar certo'; o descontentamento generalizado antecede a instalação do Congresso Constituinte. Em fevereiro/87, iniciam-se os trabalhos e Sarney nomeia Carlos Sant'Anna, deputado baiano da antiga ARENA, como líder do governo na Constituinte (...). Na definição do regimento interno do Congresso Constituinte, a maioria do PMDB, o PFL e os pequenos partidos de centro-direita contentam-se com a 'soberania restrita', garantindo a manutenção do 'entulho autoritário' e dos trabalhos normais do Congresso Nacional. Sarney fica com as mãos livres para promulgar decretos-lei sem qualquer restrição. Em abril, as Forças Armadas ocupam portos e refinarias em repressão às greves. Os tanques tomam as ruas; o governo procura intimidar a sociedade civil para evitar a pressão sobre o Congresso (...). Em maio, as subcomissões temáticas iniciam a discussão de propostas dos delegados constituintes e de entidades da sociedade civil. Sarney anuncia a prorrogação do próprio mandato para 5 anos, passando por cima da Constituinte. (...) em julho, cerca de 20 mil pessoas participam do comício que marcou o relançamento da campanha pelas 'Diretas-já' na rampa de acesso ao edifício do Congresso Nacional. Em São Paulo, na Praça da Sé, cerca de 50 mil pessoas se reúnem para mostrar que 'Sarney não dá, Diretas-Já'. Em agosto, ato de entrega das emendas populares reúne caravanas de diferentes pontos do país em Brasília (...). Os trabalhadores recorrem à greve geral contra o 'Plano Bresser'. Setembro, o Ministro do Exército ataca o Congresso, declara-se 'cheio de apreensão' e acusa a Constituinte de estar entregue a 'uma minoria ativa e disciplinada'. Em novembro, a Comissão de Sistematização, aprova eleições para presidente em 1988. Sarney (...) trata de ampliar a estratégia de pressão ao Congresso. Em dezembro, dez meses depois de iniciados os trabalhos constituintes, o recém-criado Centrão, altera o regimento interno (...) para bloquear os avanços conquistados até aquele momento. Em janeiro de 1988, tem início o primeiro turno de votação em Plenário: começa a fase decisiva da Constituinte. Entram na pauta os Direitos Sociais. Sarney acusa a Constituinte de criar o 'caos' no país. A polícia federal apreende os cartazes da CUT que denunciam o Centrão. Em março, é aprovado o Direito de Greve. A lista dos Direitos Sociais decepiona nas questões essenciais mas avança nas secundárias (...). Em abril, Sarney congela a URP do

*funcionalismo público por dois meses. A Constituinte mantém as atribuições das Forças Armadas. Em setembro, com a aprovação em bloco, muitos direitos (...) acabaram mantidos, entre eles, o direito de greve e de sindicalização para os servidores públicos. Em outubro, a Nova Carta é promulgada às vésperas das eleições municipais*⁶⁴.

A questão dos Direitos Sociais na nova Carta não pode ser devidamente compreendida se não se considerar esses e outros fatos, pois os embates travados no interior do Congresso Constituinte revelam os limites da transição conservadora e da própria retórica social do Governo. Apesar da correlação de forças bastante desfavorável para os trabalhadores, alguns avanços importantes são conquistados.

Num país onde a linha divisória é marcada explicitamente pelas condições sub-humanas da maioria, de um lado, e pelo excedente acumulado por alguns poucos, de outro lado; onde as maiorias são expatriadas do "Brasil rico" e confinadas no "Brasil marginal", os Direitos Sociais, nesse contexto, ainda são precários. SOUZA enfatiza que,

*na verdade, o desenvolvimento capitalista no país apresenta características que o fazem altamente positivo para uma pequena parcela da população, porém às custas da marginalização e exclusão de uma grande maioria. Há um Brasil moderno, desenvolvido, internacionalizado, capaz de oferecer a cerca de 15 a 20% da população um padrão de vida e de consumo equivalentes ao dos países mais desenvolvidos do mundo. Há no Brasil um pedaço dos Estados Unidos, Canadá, Japão e Europa. Mas há um outro Brasil, um outro mundo, atrasado, subdesenvolvido, pobre, marginalizado, onde cerca de 40 a 50 milhões de pessoas vivem sem as condições mínimas básicas para a existência humana. Neste Brasil convivem pedaços do mundo comparados ao Haiti, Etiópia, Biafra, Guatemala, Paraguai. Do ponto de vista do capital, o Brasil é um país moderno. Do ponto de vista da população, o Brasil é uma ilha de riqueza cercada de pobreza por todos os lados. No capitalismo brasileiro não cabem os milhões de brasileiros*⁶⁵.

Esse dualismo social, antes do que uma tese, constitui uma constatação, um dado empiricamente verificável de uma realidade que tem suas raízes mais profundas no processo de formação histórica do país e no modo peculiar como ocorre, aqui, o desenvolvimento do capitalismo, que escolheu como modelo de "modernidade", o mais perverso, o mais excludente, incapaz de fazer cumprir a "cruzada civilizatória" proposta pela revolução burguesa clássica. Desse modo, "com essas raízes, o Brasil adentrou a modernidade com um tecido social frágil, marcado pelo autoritarismo"⁶⁶; são processos históricos que transformam o Brasil numa nação

⁶⁴. (1988: 23-4).

⁶⁵. (1988: 133).

⁶⁶. Op. cit., (1988: 151).

onde o desnível entre o crescimento econômico e o desenvolvimento social está entre os maiores do mundo⁶⁷.

É hora de assegurar, pelo menos em lei, nesse primeiro momento, que o Estado garanta o direito à moradia, à educação, saúde, saneamento básico, um salário mínimo condizente com as necessidades. É hora de assegurar igualdade de direito à organização e autonomia para decidir como organizar-se pois,

*no Brasil, desde o início da industrialização, o Estado tem atuado como limitador e repressor da luta dos assalariados, definindo a forma e os limites da organização e da luta sindical através da legislação trabalhista e do uso constante de repressão policial e militar. Até este momento, do ponto de vista institucional, o sindicato é muito mais um aparato paraestatal que uma instituição da classe operária. Só agora, a partir da nova Constituição, é que se avançará no sentido da autonomia e liberdade sindicais, com o desatrelamento do sindicato da tutela do Estado. Isso ocorrerá depois de quase 70 anos de luta sindical*⁶⁸.

Hoje, às vésperas da revisão constitucional, longe de ver os direitos dos subalternos sendo pensados no conjunto do que se convencionou chamar políticas públicas, o que se constata é o agravamento das condições sociais de vida e trabalho, por um lado e, por outro lado, a convivência cotidiana com a corrupção, quase institucionalizada, fazendo com que o Brasil passe a integrar o comitê das formações sociais que, às vésperas de um novo século, "conseguem" conviver com a fome, negando o direito mais elementar do ser humano: o de alimentar-se. Vê-se também, as condições miseráveis em que se encontram aqueles brasileiros do "brasil marginal", enquanto novos ricos aparecem em cena, justificando porque desviaram tantas verbas públicas para formação de seu patrimônio privado. Por essa constituição histórica,

*o autoritarismo que permeia a sociedade brasileira é outro lado da fragilidade das relações que definem esta sociedade. Suas raízes são profundas e períodos de ditadura explícita apenas revelam a incapacidade do sistema social absorver tensões que, em outras sociedades, são resolvidas sem ruptura. A rigidez do autoritarismo e da lógica da exclusão fazem com que toda demanda seja uma contestação, todo debate seja uma crise*⁶⁹.

A garantia do direito à sindicalização para os servidores públicos brasileiros foi uma das conquistas importantes na nova Carta, expurgando aspectos da legislação excludente e reafirmando aos trabalhadores que suas conquistas serão concretizadas sempre como resultados

⁶⁷. Sobre essa questão, veja-se Documento do Núcleo de Educação Popular (NEP) (1988: 46-50, 64-68) e Carlo Caffeyro, (1981: 22-33).

⁶⁸. Herbert J. de Souza, op. cit. pp. 136-7.

⁶⁹. Idem, ibid, p. 152.

de sua organização, capacidade de articulação e vigilância permanente às manobras político-ideológicas dos setores dominantes. ANTUNES, no esboço de algumas conclusões acerca do Novo Sindicalismo, salienta que:

Ora no fluxo, ora no contra-fluxo das tendências vivenciadas pelo sindicalismo dos países avançados, o Brasil presenciou agudas e significativas transformações. Sente o nosso país, diretamente, as repercussões e os impactos das mudanças tecnológicas do Primeiro Mundo. O impacto da automação, da robótica, das novas técnicas de flexibilização e desregulação da produção, das novas formas de gestão da força de trabalho aqui estão presentes. Mas, paralelamente a esta processualidade, as nossas taxas de sindicalização, urbana e rural aumentaram significativamente; aumentou também significativamente o número de sindicatos - até outubro de 1988, um total de 7.426 sindicatos, dos quais 4.277 urbanos e 3.149 rurais -; deu-se uma explosão do sindicalismo dos assalariados médios; o quantum grevista foi intenso nos anos oitenta, alcançando taxas incomuns, mesmo quando comparado a outros países com forte tradição sindical. (...) a causalidade essencial do movimento sindical - e também do movimento grevista - foi voltar-se contra os níveis intensificados de sub-remuneração da força de trabalho, cuja cotidianeidade no mundo da produção, é marcada pela superexploração do trabalho. Foi também intensa a ação sindical visando maior autonomia e independência frente ao Estado⁷⁰.

O significado da sindicalização dos servidores públicos não é objeto de previsão, mas elemento de análise em contextos determinados. Para o momento ora esboçado, a sindicalização desses trabalhadores fortalece a organização do conjunto dos trabalhadores, rompe com um dos veios da legislação excludente, aponta para a consolidação da autonomia e liberdade sindical.

Todavia, não se resume nesse fazer. Seu significado pode ser avaliado no curso da história, no embate permanente da luta de classes, no processo de construção da identidade dos trabalhadores, não mais como "classe em si" mas, como sujeitos que se organizam e buscam seu projeto de classe.

A condição de subalternidade está longe de ser suprimida por essas conquistas apenas. No entanto, os movimentos sociais têm um papel relevante nessa superação, à medida que conseguem extrapolar também seus próprios limites, sua concepção de mundo individualista, recheando as ações de novos ingredientes políticos e olhando mais de frente para os seus desafios. Entre eles, priorizar a busca da unidade entre teoria e prática enquanto processo histórico, conquistar pelo consenso ativo os setores passíveis de organização, avançar da condição de movimentos de protestos para movimentos também de proposições que possibilitem uma nova cultura onde a subjetividade não se dissocia das necessidade objetivas. Pelo contrário, interage.

⁷⁰. (1991: 79-80; ver também pp. 73 a 76).

CAPÍTULO II

Para fazer a "revolução dos espíritos", é preciso partir de uma constatação, tomar em consideração a "lição dos fatos": o fim de um reino e de um mundo, o do privilégio, da exploração, dos falsos valores.

GRAMSCI

O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

2. O CONFRONTO E A INTERLOCUÇÃO COM DIFERENTES ATORES SOCIAIS

2.1. *O Estado: adversário permanente no processo de organização?*

Não tenho, neste item, a pretensão de abordar teoricamente o que é o Estado, pelo entendimento de que o objetivo desta dissertação se limita a explicitar, através de fatos concretos, como o Estado se porta historicamente em relação aos subalternos - especificamente em Santa Catarina, com relação aos trabalhadores em educação da rede pública. Portanto, compreende-se aqui o Estado a partir de uma concepção materialista dialética, ou seja, uma concepção que identifica nele, como tarefa primordial, assegurar os interesses de uma classe fundamental.

O propósito é tentar não perder de vista as mediações teóricas que fizeram avançar determinadas concepções do Estado capitalista, a partir, por exemplo, dos estudos de alguns pensadores como Antonio Gramsci e Norberto Bobbio, entre outros, que buscaram, incorporando/superando estudos anteriores, expressar a lógica desse Estado de interesses cada vez mais privatistas.

Segundo MARX,

o Estado é a forma sob a qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época (...); todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. (1989: 70).

O governo moderno não é senão um comitê administrativo dos negócios da classe burguesa (...), o poder político, na verdade, é o poder de uma classe para opressão de outras. (MARX, in: Introdução, 1988: 32-3).

Em MARX, a estrutura aparece como um "todo", no qual estão distribuídos os vários elementos de acordo com a organização do conjunto, constituindo relações distintas que, "em última instância", vão determinar esta organização. Nesse encadeamento, a estrutura compreende

um modo de produção determinado, tendo como base de suas relações uma esfera econômica também determinada. Para o marxismo clássico, a estrutura é sinônimo de sociedade civil e a crise revolucionária situa-se na contradição que emerge entre as relações de produção e o "desenvolvimento das forças produtivas: isto é, no âmbito essencialmente da estrutura econômica"⁷¹.

A compreensão do Estado em MARX não contempla uma relação dinâmica entre estrutura e superestrutura. A superestrutura representa a sociedade política, portanto, o Estado em sentido estrito, onde se gestam as ideologias. A estrutura, por conseguinte, representa a sociedade civil que faz valer seus interesses sob a "proteção do Estado".

Incorporando/superando a visão marxista, GRAMSCI ressalta que estrutura e superestrutura implicam-se numa relação dialética à medida que uma e outra determinam-se. Estrutura e superestrutura, desse modo, não se constituem instâncias políticas separadas (como parece supor MARX), mas são ambas características da ação e das relações de grupos sociais que vão interagindo dialeticamente.

Concebendo a existência de *vínculos orgânicos* entre superestrutura e estrutura, GRAMSCI percebe a articulação que existe entre estas esferas da realidade, numa determinada sociedade e num determinado momento histórico:

*o conjunto complexo - contraditório e discordante das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. (...) O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestruturura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real)*⁷².

De acordo com GRAMSCI, "o Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados"⁷³.

Nessa perspectiva,

o Estado é então a expressão de dominação de uma classe, é a necessidade de regulamentar juridicamente a luta de classes, de manter determinados equilíbrios entre as classes em conformidade com a correlação de forças existentes, a fim de que a luta de classes não se torne dilacerante. O Estado é a expressão da

⁷¹. Giuseppe Staccone, (1987: 17).

⁷². Op. cit., (1989a: 52-3).

⁷³. Idem, Ibid, (1989b: 87).

*dominação de uma classe, mas também um momento de equilíbrio jurídico e político, um momento de mediação*⁷⁴.

Contrário, portanto, às visões mecanicistas, GRAMSCI realiza uma análise que amplia e aprofunda a compreensão das superestruturas, demonstrando a necessária articulação dialética com a base econômica.

A originalidade do pensamento de GRAMSCI em relação a MARX destaca-se, principalmente, quando aborda o processo revolucionário. Ao colocá-lo como uma ação que se gesta no seio da sociedade burguesa, confirma que é a superestrutura o local da crise que vai possibilitar a transformação da realidade. Concebe esta crise como crise de hegemonia, particularmente.

A compreensão do Estado em GRAMSCI é, assim, ampliada, incorporando a sociedade política e a sociedade civil, não sendo o Estado, nesse sentido, somente o resultado da luta de classes mas, também, o local onde se dá esta luta. Por essa compreensão, GRAMSCI lembra que não é suficiente transformar o econômico se esta transformação não estiver acompanhada de uma reforma moral e intelectual.

Ao que se pode notar, GRAMSCI tem uma concepção processual do Estado enquanto uma relação orgânica com a sociedade civil; a política é um meio e também um fim. Com isso, para que um grupo se torne hegemônico tem que conquistar o econômico e o político (infra e superestrutura em MARX). Isso requer a busca do consenso, já que o Estado não é só coerção, mas mantém-se pela relação entre esta e o consenso.

BOBBIO faz sua análise fundamentado na compreensão de que:

*O Estado mostra a face do aparelho burocrático, de uma máquina que se superpõe à sociedade, de modo que o poder aparece como algo que desce do vértice para a base - onde os sujeitos resistem a ele opondo-lhe os próprios direitos civis; por outro lado, o Estado mostra a face de um organismo no qual a pluralidade dos sujeitos privados se agrupa em unidade superior, de modo que o poder aparece como algo que ascende da base ao vértice - em virtude do exercício dos direitos políticos*⁷⁵.

As proposições desses autores fazem ver que o Estado, na sociedade capitalista, avigora-se pela dominação, pela exclusão, mas também defronta-se com a contradição e o conflito. Não obstante, indica que sua superação pode estar colocada como possibilidade histórica, à medida que se aposte na vontade coletiva pois que, no espaço de autonomia relativa das superestruturas,

⁷⁴. GRAMSCI apud Luciano Gruppi, op. cit., (1986: 31).

⁷⁵. (1991: 159).

encontra-se também o campo para desarticular a hegemonia dominante, ao mesmo tempo em que se vai articulando a nova hegemonia⁷⁶.

Na concepção de MARX, "o Estado se funda na contradição entre o público e a vida privada, entre o interesse geral e o particular"⁷⁷, o que pressupõe compreendê-lo nas múltiplas manifestações que perpassam as relações sociais. Trata-se do Estado burguês, defensor por excelência de interesses privados. No entanto, pela sua dinâmica, utiliza-se da coerção e do consenso, de acordo com as determinações conjunturais e/ou orgânicas, no sentido de assegurar a lógica que o embasa.

Com diretrizes profícuas, o Estado se expressa, de modo mais contundente, tanto na sociedade política, quanto nos setores dominantes da sociedade civil. Isso não significa que os setores subalternos, também da sociedade civil, não sejam, em determinados momentos, a expressão desse Estado, manifestada em suas relações inter e/ou intra-pessoais (pelas leis trabalhistas, pelo casamento, nascimento, escola, enfim, pela sociedade contratual) na sua cultura, na sua concepção de mundo.

Deixa de existir uma separação mecânica, contemplada por GRAMSCI quando diz que "na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado é = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção)"⁷⁸.

A parcela da sociedade civil aqui denominada popular, referindo-se aos subalternos, não age numa perspectiva linear, vivendo a contradição ou a dialeticidade de expressar o Estado e, ao mesmo tempo, a ele se contrapor, imprimindo atitudes de resistência à sua dominação. BOBBIO vai assinalar que "a sociedade civil é o lugar onde surgem e se desenvolvem os conflitos econômicos, sociais, ideológicos, religiosos que as instituições estatais têm o dever de resolver, através da mediação ou através da repressão" e complementa que os "sujeitos desses conflitos e, portanto, da sociedade civil, exatamente contraposta ao Estado, são as classes sociais, ou mais amplamente os grupos, os movimentos, as associações, as organizações que as representam ou se declaram seus representantes"⁷⁹.

⁷⁶. Sobre as diversas concepções e análises acerca do Estado, veja-se: Norberto Bobbio, (1987, especialmente o capítulo III, pp. 53-134); Antonio Gramsci, (1989b: 87 e 143 a 150); Martin Carnoy, (1990, Capítulos 2, 3, 4 e 7 preferencialmente); Luciano Gruppi, (1986: 7-92); Christinne Buci-Glucksmann, (1980, particularmente capítulos 2 e 3 da primeira parte e 1 e 3 da terceira parte).

⁷⁷. Apud Octávio Ianni, (1988: 66).

⁷⁸. (1989b: 149).

⁷⁹. (1987: 35-6).

A alusão a esses conceitos/concepções visa, desse modo, atribuir à análise da relação entre os trabalhadores em educação e o Estado, enquanto aparelho governamental, um caráter de perceber as mediações que estão implícitas nesta relação. É essa a aposta, no sentido de contribuir para uma compreensão dinâmica da história e dos seus sujeitos.

2.1.1. Um projeto determinado a favor da fragmentação

A organização dos trabalhadores em educação, como de qualquer trabalhador, não está isenta dessa contradição, muito menos do conflito e tem, no governo, enquanto expressão maior desse Estado, o principal adversário da sua organização. Adversário orgânico de uma classe social determinada e articulada, portanto uma força constante que não pode ser subestimada no embate político da luta cotidiana. Afinal, esse Estado tem sob controle relativo os aparelhos governamentais, que visam regular o comportamento de determinados setores da sociedade civil organizada.

Durante todo o processo em que se mobilizam, os trabalhadores da educação enfrentam várias ações desencadeadas pelos governos, como tentativas, quase sempre, de barrar o avanço de sua organização:

- não reconhecer os dirigentes, (eleitos democraticamente em suas instâncias) como representantes dos trabalhadores;
- adotar a prática da "queimação" de lideranças importantes para o movimento;
- negar a entidade sindical ao negar o reconhecimento dos seus dirigentes e, para isso, promover (promove) acordos isolados nas unidades escolares onde conta com alguns de seus aliados: Coordenadores das Unidades de Coordenação Regional (UCREs) (hoje Secretarias Executivas), Supervisores Locais de Educação (SLEs) e muitos diretores de escolas, aliados que têm inserção nas suas unidades e agem como "súditos às ordens de seu rei";
- fazer uso de tipos diversos de repressão nas mobilizações: força policial, demissões, remoção arbitrária de docentes⁸⁰, descontos salariais indevidos e uma ampla campanha de instauração do

⁸⁰. Após a greve de 1987, o governador Pedro Ivo, entre muitas das punições empreendidas ao movimento, determina, através da Secretaria de Estado da Educação, a remoção arbitrária de 14 professores do Instituto Estadual de Educação (IEE) - Florianópolis - para escolas do mesmo município e alguns, para unidades localizadas em outras regiões do Estado. A mais grave é a remoção do professor Francisco Carlos Silva, mestre em físico-química, lotado no IEE há dez anos, para a Escola Básica Celso Ramos -escola de 1º grau -. Ao comparecer nesta escola, após a publicação da sua portaria no Diário Oficial do Estado, é recebido com surpresa pela direção, por não saber onde "encaixar" um mestre em físico-química num currículo de primeiro grau. No IEE, Francisco atuava como professor nos cursos de 2º grau e no laboratório experimental da unidade. A ALISC ingressa na justiça pedindo a reintegração dos professores junto ao corpo docente do IEE, com base no Estatuto do Magistério, que assegura a remoção como um ato voluntário, resguardados os critérios legais. Dadas as repercussões políticas do autoritarismo do governador Pedro Ivo, a própria Secretaria de Estado da Educação resolve remover, novamente sem o seu consentimento, o professor Francisco, desta vez para o Colégio Estadual Aníbal Nunes

medo no interior das unidades escolares, mais precisamente durante os momentos de greves, mobilizações e/ou de transição de governos, posturas que encontram resistências por parte de muitos trabalhadores em educação.

Ora o Estado exerce com maior densidade a sua dominação, ora busca o consenso para mediar o conflito; às vezes joga no mecanismo da cooptação e encontra no movimento dos subalternos: resistência, momentos de recuos e, entre eles, alguns que se "deixam" cooptar⁸¹. Essa ambigüidade faz ver que o conflito é, então, intrínseco às relações entre os próprios trabalhadores e, do mesmo modo, às relações que tomam forma no interior do aparelho governamental.

Nesse sentido, apresentam-se para o movimento outros desafios: o de estimular a elaboração de uma concepção de mundo superior para e com os subalternos e a promoção coletiva de seus inventários no entendimento de que

*cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central (...). O verdadeiro filósofo (...) nada mais é do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte*⁸².

GRAMSCI reconhece que o Estado pode desempenhar papel decisivo para a elevação da grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, correspondente às necessidades das forças produtivas para desenvolverem-se⁸³. Precisamente nesse aspecto, o desafio da contraposição, da capacidade de orientar a luta em outra direção, irradiando com

Pires. Em 88, a ALISC ganha a liminar que garante a reintegração dos professores ao IEE e todos voltam às suas lotações de origem, menos Francisco, que resolveu permanecer no Aníbal aguardando - ativamente - o julgamento final do processo. Este teve seu veredito final em 1991 e garante a vitória aos professores. Contudo, Francisco optou por continuar no Colégio Aníbal Nunes Pires.

(Esse relato foi colhido durante a pesquisa, através de entrevistas e verificação de documentos da Secretaria de Educação e do professor em questão).

⁸¹. Durante o governo de Esperidião Amin, vários diretores de escola atuam como "súditos à espera do prêmio". Reprimem os trabalhadores em educação durante as greves e manifestações cortando o ponto; atribuem falta injustificada a simples ausência da escola para participar de assembléias da categoria; dificultam a concessão da licença prêmio de professores militantes; enfim, adotam práticas que acrescentam à sua vida funcional -dos diretores - alguns "benefícios". Outro fato ilustra essa situação, como aquele em que os diretores organizam uma caravana para pedir "proteção" aos diretores que tinham permanecido no cargo como nomeados, até aquele momento. São atendidos e, por esse mérito, com o Projeto de Lei denominado pejorativamente "Trem da Alegria", todos os diretores nomeados têm as vantagens do cargo de confiança agregadas aos seus vencimentos, através do chamado "efeito cascata" e são excluídos dos critérios determinados pela Lei de Eleição para concorrerem ao cargo de diretores.

⁸². Antonio Gramsci. *Concepção dialética da história*. 1989a, p. 40.

⁸³. Idem, *Maquiavel a política e o Estado moderno*. 1989b, p. 145.

profunda clareza o fazer sentir/compreender de que, uma classe torna-se hegemônica quando conquista a direção moral e intelectual da sociedade, "quando consegue manter articulados grupos sociais heterogêneos, criando a unidade ideológica de todo bloco social que é cimentado e unificado precisamente por aquela determinada ideologia"⁸⁴.

Historicamente, o governo catarinense tem apostado no controle nuclear das unidades - locais de trabalho - adotando medidas que variam entre a repressão e a cooptação, entre outras.

Durante as greves do magistério (das quais participei como associada e como dirigente), observa-se como o governo atua nos locais de trabalho. Através de seus cargos de "confiança", investe na cooptação e no medo - mecanismos que têm como base essencial a **desinformação**. Os ocupantes destes cargos escondem comunicados que são enviados à escola pelo sindicato; ameaçam substituir os professores ACTs se aderirem à greve; recompensam com festas, presentes, horários especiais, saídas da escola durante o expediente para resolver assuntos de interesse estritamente particular, prêmio assiduidade, aqueles que não participam do movimento. Enfim, criam com essas práticas, verdadeiros **códigos de honra**, aos quais são sujeitados muitos trabalhadores, geralmente os mais desinformados. Há aqueles que se sujeitam, mas há, entre os trabalhadores da educação, os que aderem aos **códigos** por uma escolha política.

Quando visitei escolas durante as greves, as "falas" que mais aparecem podem ser aqui elencadas:

"não faço greve por questão de princípio";

"tenho medo de ser descontado, de levar falta injustificada, de perder minha licença prêmio";

"aqui não dá, a diretora/diretor é muito braba(o) e deixou bem claro que se eu participar da greve, perco a vaga e eu sou ACT";

"vamos dar mais uma chance ao governo, ele disse na televisão que vai melhorar, que o magistério é prioridade";

"a diretora/diretor é muito boa (bom) pra gente e pediu para que não se prejudique os alunos com a greve..."

Entre as ações do Estado que contribuem para o fortalecimento dessas concepções - conseqüentemente, para diminuir a adesão dos trabalhadores às mobilizações - está o assentamento das faltas "injustificadas", advertências ou outras punições na ficha funcional do funcionário. Os **códigos** adotados em determinadas escolas são extensões de uma sociedade que, com **códigos** similares e outros tantos, procura estabelecer as relações sociais.

⁸⁴ .Idem, **Concepção dialética da história**. 1989a, p.16.

Nas greves de 1986 (governo Esperidião Amin) e 1987 (governo Pedro Ivo), essa prática ampliou o sentimento de derrota no movimento, conjugando-o com o sentimento de perda de direitos. As faltas "injustificadas" quando registradas nas fichas funcionais, implicam perda de alguns benefícios conquistados (licença prêmio, licença para estudar, etc.) desde que ultrapassem o número de dez faltas. Com isso, após as greves, nova maratona tem início: conquistar a anistia das punições e, desse modo, devolver aos trabalhadores os direitos perdidos. As fichas funcionais, portanto, constituem mecanismos da sociedade política/burocrática com seus vários instrumentos de controle e vigilância.

2.1.2. O significado da subjetividade nas lutas objetivas

A difusão de qualquer ideologia, que objetive preservar o senso comum, é um aspecto histórico que deve ser considerado. Não se constitui uma tarefa fácil e não se dá no âmbito do imediato. É também um vir-a-ser no processo de reconstrução do ser humano, no processo de resgate da sua identidade, de perguntar pelo seu cotidiano. No cotidiano, onde o exercício do senso comum é mais contundente, está presente a possibilidade de gestar fortes projetos, anunciadores de uma nova consciência.

De acordo com LIMA, no cotidiano somos indivíduos sós e ao que parece, não fazemos parte do gênero humano.

A consciência humano-genérica, que é necessária para mudar o mundo, aparece somente quando suspendemos, ainda que temporariamente, o cotidiano, realizando atividades específicas tais como a arte, a ciência e o trabalho criador. Ousamos incluir aqui, como principal, a ação política consciente, a práxis libertadora, como um momento privilegiado de suspensão do cotidiano. Para os trabalhadores estes momentos são poucos: as greves, as assembléias, as atividades de mobilização, geralmente externas aos locais de trabalho e em momentos descontínuos, como por exemplo as campanhas salariais⁸⁵.

Conforme as observações de LIMA, os sindicatos, em geral, oferecem oportunidades restritas de participação coletiva fora dos momentos de grandes mobilizações. Em alguns deles, do ponto de vista dos estatutos que os normalizam, é clara a possibilidade de ampla participação das bases nas diversas instâncias da entidade, só que, na prática, esses momentos são vividos por poucos, quase sempre os mesmos. As atividades culturais, artísticas e outras manifestações

⁸⁵. (1991: 27-8).

constitutivas da vida humana são raras e geralmente, quando ocorrem, restringem-se às grandes cidades ou à capital do Estado⁸⁶.

Por seu lado, o Estado (aparelho governamental), com o apoio dos aliados, forja momentos de "lazer" para os trabalhadores, preocupado em preservar o **código de honra**: festeja o dia do professor, do secretário, os aniversários nas unidades escolares, o dia do funcionário público, emite mensagens via meios de comunicação de massa, entre outros⁸⁷. Do movimento não se reivindica a imitação dessas práticas mas, alternativas que possibilitem aos trabalhadores compreenderem-se como sujeitos políticos dentro e fora do seu local de trabalho, articularem subjetividade e objetividade como dimensões inerentes ao ser humano. GRAMSCI ressalta que "todo trabalho revolucionário só tem probabilidade de êxito quando se funda nas necessidades da vida e nas exigências da cultura dessa classe. É indispensável que os líderes do movimento (...) compreendam isso"⁸⁸.

Oportunizar esse tipo de vivências aos trabalhadores possibilita aprofundar o significado da solidariedade entre os subalternos, compreender sua condição de classe e evitar o mecanismo perverso da cooptação.

É relevante frisar que a cooptação não se restringe aos trabalhadores em educação. Todavia, durante os confrontos mais diretos entre estes trabalhadores e o governo, como, por exemplo, as greves longas, com negociações complexas, entra em cena a disputa pelo apoio popular (especialmente dos pais e alunos). De um lado o governo, agente centralizador dos recursos públicos, portanto, com maiores condições para custear as estratégias necessárias à conquista de apoio de vários setores da sociedade civil e, com isso, fortalecer sua posição política. De outro lado, os trabalhadores em educação, com recursos advindos exclusivamente da contribuição de seus sócios, portanto, recursos escassos para estratégias que envolvam a

⁸⁶. Destaca-se, pela relevância nesse aspecto, a iniciativa inovadora do Sindicato dos Eletricitários de Florianópolis com o projeto "Sindicato Cidadão", que visa "provocar o debate sobre uma concepção que afirma que o movimento sindical tem dimensão estratégica". Mais detalhes sobre o projeto podem ser adquiridos junto ao Sindicato dos Eletricitários de Florianópolis. Na mesma linha, atua o Sindicato dos Bancários de Florianópolis, provocando o debate acerca da concepção de trabalhador, sua relação com o sindicato, com o trabalho, enfim, com a sociedade. No SINTE, iniciativas regionais têm caminhado nessa direção, inserindo nos debates uma compreensão mais ampla de educação para articular um novo modo de fazer a luta cotidiana. Contudo, são iniciativas ainda muito tímidas porque abrangem poucos sindicatos.

⁸⁷. A título de exemplo, situa-se o programa criado no governo de Wilson Kleinubing chamado "A Escola TeVê", baseado no discurso da "valorização do professor" que, além de disseminar uma concepção idealizada do pedagógico, veicula congratulações aos docentes.

⁸⁸. Op. cit., (1987: 73). Em outra passagem do mesmo texto, diz o autor: "A idéia do Estado moderno liberal-capitalista ainda é ignorada; as instituições econômicas e políticas não são concebidas como categorias históricas, que tiveram um início, sofreram um processo de desenvolvimento e podem se dissolver, depois de terem criado as condições para formas superiores de convivência social; são concebidas, ao contrário, como categorias naturais, perpétuas, imutáveis". p.69.

utilização de espaços na mídia; disputam o apoio desses setores praticamente no "corpo-a-corpo", realizando encontros setorializados nos locais possíveis. Aqui as debilidades são crescentes e os trabalhadores não têm conseguido viabilizar mecanismos que oportunizem ao movimento dar um salto de qualidade.

Dessa forma, constata-se a repetição das formas de luta e, ainda, que o apoio popular vem sendo requisitado pelos docentes de forma utilitária, mais precisamente nos momentos em que o movimento se apresenta em declínio, as negociações não se processam a contento e a possibilidade de vitória torna-se remota. Após as greves, a articulação entre os trabalhadores e os setores populares, incluindo aqueles diretamente ligados à escola pública, não é sistemática, produzindo um vácuo entre o momento anterior e o presente.

No fazer diário da vida sindical e escolar, também esses setores são esquecidos e suas contribuições deixam de ser valorizadas. Aqui a contradição humana ainda é mais evidente: vê-se que, para defender a escola pública (popular, da população), é preciso requisitar o apoio dos diretamente interessados; por outro lado, vê-se que, quando estes setores respondem ao chamamento dos trabalhadores em educação, não são contemplados nas atividades que ultrapassam os momentos de mobilização. Em todo caso, o que ora interessa é registrar que a conquista da escola pública no sentido de popular, no sentido de que dela todos participem, não está colocada concretamente. Nesse processo, evidencia-se a presença dos limites do movimento docente porque estes são parte dos limites do movimento dos subalternos.

Na verdade, pouco se considera as condutas dos pequenos momentos, aqueles que impregnam o cotidiano de tanto significado e que podem transformar as ações decisivas em grandes momentos, ou seja, num lugar que comporta a todos ativamente. Nesses pequenos momentos se aprende a fazer bem os grandes, à medida que se incorporam nas lutas de todos os dias.

O sindicato, ao se descuidar desses pequenos momentos, abre o espaço para que estes sejam trabalhados pelo projeto político do governante e seus parceiros. Nas escolas, transformam o trabalho diário da maioria em algo marcado pelo isolamento, mesmo que ali convivam várias pessoas: a carga horária é, quase sempre, completamente preenchida pelo vai e vem de uma sala de aula para outra; o espaço destinado ao recreio é curto e, mesmo este, é muitas vezes utilizado pelos diretores que deslocam professores para "cuidar das crianças" (essa prática é mais intensiva para com os professores das séries iniciais); nas poucas horas/atividade o tempo é ocupado com preparação, avaliação de atividades, atendimento aos alunos, reprodução de textos ou provas no mimeógrafo a álcool (a tecnologia mais moderna que existe à disposição dos docentes na maioria das escolas); os trabalhadores que atuam na parte administrativa permanecem a maior parte do seu tempo envolvidos no preenchimento de papéis; aqueles que atuam na limpeza da escola, que preparam a merenda dos alunos, que cuidam dos portões da escola (principalmente para

controlar os alunos, evitando que fujam no horário de aulas), permanecem distantes, ausentes dos pequenos espaços de tempo possíveis para a realização de uma discussão de seu interesse, ainda que seja o simples repasse de informes do sindicato.

Vê-se como o tempo é planejado. Ele pode ser mais elástico quando se trata de reuniões convocadas pela direção para passar os informes da Secretaria da Educação ou encolhido ao máximo para que o cotidiano adote a aparência de **estar no grupo mas não com o grupo**. A burocracia governamental e os instrumentos de controle são planejados cuidadosamente para que, pelo menos na escola, esses profissionais não exercitem a convivência coletiva, relações dialógicas que envolvam alegria, troca de experiência, enfim, para que não possam interagir. Na escola, fundamentalmente, o que conta é o tempo, é a sujeição ao relógio para que cada momento expresse, se possível, um fazer mecânico. São muitos os professores que percebem essa dinâmica e têm procurado a ela resistir, discutindo com os demais e, nas escolas mais organizadas, transformar essas práticas.

É nesse cenário que se procura tecer uma cultura individualista, que se exacerba a mensuração da competência pela competitividade. Nesse modo de conceber e praticar o local de trabalho, vão-se construindo também as neuroses, o desafeto, o descompromisso para com o outro, porque ali vai desaparecendo o compromisso e a importância de cada um para consigo mesmo. Este é um dos cenários em que viceja o senso comum e as tentativas de inibir o desenvolvimento de uma compreensão de mundo historicizada.

Com essas posturas deliberadas, o Estado (aparelho governamental) compõe o conjunto de medidas que visa arrefecer o nível da organização dos trabalhadores e transformar suas lutas em "mesmices", em momentos descontínuos.

Respeitar as conquistas que emergem da vontade coletiva é estimular a prática e a cultura do associativismo e isso é motivo de ameaça ao projeto liberal, que traz embutido na sua concepção histórica a desigualdade como condição "natural". Assumir uma postura contrária à ideologia liberal significa explicitar, nas raízes, seus limites e suas contradições. As práticas de que fez uso o governo Esperidião Amin muito pouco se diferem daquelas adotadas pelos governos anteriores e posteriores, indicando que mudam os personagens, as siglas de suas agremiações partidárias e algumas cores do cenário, para que os que são expectadores não identifiquem o quanto tudo é tão igual.

Nas artimanhas políticas traçadas neste terreno prevalece, ainda, um projeto maior: governar com poucos e para muito poucos enquanto for possível contar com expectadores, aqueles que encerram sua participação pelo exercício do voto, depositado nas urnas em cada

eleição. Não obstante, os expectadores são passíveis de se transformarem em sujeitos de sua história e, como bem salienta GRAMSCI,

*a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de 'hegemonias' políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de 'distinção', de 'separação', de independência apenas instintiva e progride até à posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária*⁸⁹.

2.2. A articulação do SINTE com os Movimentos Sociais

As atitudes de reivindicações, protestos, proposições, dentre outras, dos diversos segmentos da sociedade civil que habitam as áreas urbanas, preferencialmente, caracterizadas pela reação às desigualdades postas historicamente, vêm sendo denominadas, por muitos autores, de movimentos sociais organizados⁹⁰. Suas ações visam a devida aplicação dos recursos públicos nos serviços considerados essenciais como, por exemplo, a escola pública e a conseqüente democratização desses serviços pela participação nas esferas políticas de decisões, como meio de elevação da qualidade de vida.

Como mostra CUNHA, "a qualidade de vida dos moradores das cidades, conforme sua posição na estrutura social, é afetada diferentemente pela ação e pela omissão do Estado no oferecimento (ou negação) daqueles serviços que são, por lei, de sua atribuição e de direito da totalidade dos habitantes das cidades"⁹¹. Quando estes segmentos organizados nos movimentos sociais reivindicam o acesso aos serviços essenciais, como a escola pública, exigem o direito não a qualquer serviço, mas àqueles que se traduzam em qualidade frente às suas expectativas.

Os movimentos sociais, malgrado todas as dificuldades, vêm ampliando sua organização e, com ela, buscam a superação do isolamento, a construção de uma nova relação entre eles e o Estado. De acordo com GUTIÉRREZ, os movimentos sociais, em certos momentos, superam a reivindicação das demandas sociais e daquelas demandas seculares de participação política, visando um sistema institucional que "socialize", encare e atribua importância às pluralidades que

⁸⁹. Op. cit., (1989a: 21).

⁹⁰. Ver Eder Sader, op. cit., capítulos I e IV. Luiz Antonio Cunha, op.cit., capítulo II.E.J. Viola e outros, (1989: 13-37).

⁹¹. Op. cit., p. 61.

constituem a sociedade; porém há aqueles movimentos que ainda persistem em práticas isoladas, encerrados em si mesmos, não se traduzindo em conquistas que ultrapassem o imediato⁹².

São movimentos que ressaltam a exigência de seus direitos, promovem manifestações para negar as condições aviltantes a que são submetidos pelo Estado capitalista. Contudo, o itinerário ora fixado por muitos deles precisa avançar da esfera das privações imediatas para um patamar que possibilite um novo modo de vida.

AURAS, num artigo intitulado "O pensamento vivo do marxista Antonio Gramsci", diz que

*não é possível a construção da hegemonia popular sem que se processe a luta pela superação do momento da passiva sujeição à necessidade, ou seja, sem a superação da sujeição à estrutura econômica. A superação desse momento econômico-corporativo ganha corpo quando a classe social interessada toma consciência da necessidade histórica da construção de sua autonomia e trabalha no sentido de realizá-la. Luta por imprimir seu próprio rumo ao movimento histórico. Luta pela elaboração de uma nova concepção de mundo. Articula-se, estabelece alianças, pois o exercício da hegemonia consiste na capacidade de se conquistar a adesão e o consenso de grupos sociais afins e de se neutralizar e isolar os grupos adversários, procurando limitar e dissolver sua eficácia hegemônica, isto é, sua força de persuasão sobre os homens*⁹³.

Nesse sentido, não se pode deixar de lado o senso comum das camadas subalternas. Dele emerge o comportamento social, a vivência de todas as relações sociais, desde as mais primárias (entre marido e mulher, pais/filhos, de vizinhanças) até às secundárias que se processam no mundo do trabalho e nos espaços que ultrapassam as fronteiras do bairro. Assim, no conjunto das convenções sociais que geram o comportamento e o determinam, articulam-se modelos culturais das camadas subalternas com aqueles das classes dominantes. A cultura, nesta perspectiva, é a mediação do social, do econômico e, por conseguinte, do político. Nessa mediação se expressam as contradições do senso comum decorrentes da incorporação parcial das convenções de comportamento ditadas pelos que exercem a dominação. O individualismo, o autoritarismo, o machismo, o feminismo, a aparente indiferença, são alguns exemplos aqui arrolados que podem confirmar que o comportamento humano não é "inato". Essas posturas são incorporadas, pois essa é a cultura difundida como resultado dos valores dominantes, muito presentes no cotidiano das camadas populares.

No contexto das lutas gerais, emergem as lutas específicas. É este o caso, quando se reivindica o direito à escola pública, isto é, uma escola que, para a maioria dos subalternos, ainda se apresenta como um dos meios de ascensão social (circunstância posta desde as primeiras

⁹². (1988: 15).

⁹³. (1992: 7).

discussões nacionais em torno da escola⁹⁴). Prosseguem as contradições, à medida que se aposta na escola pública também com este objetivo e esta, pela sua "desqualificação", vem frustrando historicamente essa possibilidade.

Para ilustrar a "desqualificação" da escola pública toma-se a constatação apresentada por CUNHA, de que

as escolas públicas são insuficientes em termos do número de vagas disponíveis, estão superlotadas e raramente oferecem ensino noturno para os jovens e adultos que trabalham. Seus prédios não têm conservação (...) e nem sempre se dispõe de água para beber e para a higiene; a merenda é descontínua e o cardápio, enjoativo. Os professores não residem no local, chegam à escola tão cansados quanto os pais dos alunos em suas fábricas, escritórios e 'casas de famílias'. Tratam os alunos e seus familiares como estranhos e até mesmo como adversários que é preciso controlar para não atrapalharem o seu serviço. Faltam muito e não escondem seu desinteresse pelo aprendizado dos alunos. Quando têm sua melhor qualidade reconhecida, são logo deslocados para a administração educacional nos núcleos, delegacias ou na própria secretaria e/ou quando dispõem de 'capital de relações', conseguem transferências para escolas situadas mais próximas de suas residências ou servidas por transportes coletivos mais convenientes⁹⁵.

Ainda que essa seja uma "fotografia" dos grandes centros urbanos, guardadas as exceções, mais indicativa das escolas de periferia, CUNHA deixa transparecer alguns dos mecanismos que favorecem a desqualificação, evasão e repetência na rede pública de ensino. Os movimentos sociais exigem sua melhoria, indicando a negação, não da escola, mas de suas condições atuais. Podem não ter "clareza" de qual escola interessa aos subalternos para promover sua elevação cultural, todavia sabem que essa escola pública, na sua caracterização atual, não serve aos seus interesses e não atende a seus propósitos.

O que é percebido como "desqualificação" da escola pública não está reduzido apenas às camadas populares. As elites internacionais e brasileiras, para adequar a revitalização do capitalismo aos propósitos re-estabelecidos, parecem se dar conta de que a desqualificação construída historicamente na escola pública (pelo menos no âmbito da escolaridade básica) precisa ser superada para atender aos propósitos da Terceira Revolução Industrial, o que não é instrumento de discussão neste estudo.

O sistema educacional vigente não comporta a era da microeletrônica, que exige das forças produtivas a compreensão necessária de seu processo de trabalho. Neste sentido, a mesma lógica que produziu a desqualificação dessa escola é desafiada a re-qualificá-la, ainda que dentro de diretrizes pedagógicas voltadas para o modo de produção capitalista. Re-qualificá-la - a escola

⁹⁴. Cf. Xavier, 1990.

⁹⁵. Op. cit., p.62.

pública -, importa pensar as suas condições materiais e de seus profissionais, resgatando-a do arcaísmo para condições condizentes com seu modelo de modernidade.

Se a "desqualificação" não traz um dado teórico novo, não conseguiu, contudo, como prática, tornar-se assunto superado. Ao contrário, continua atual e, portanto, de grande relevância para ser estudada. "Desqualificar" a escola pública não resulta do "caos caótico", aleatório, mas do caos planejado, de grande conhecimento teórico quanto às suas possibilidades. Esta é a possibilidade concreta de privatização da escola pública e para isso temos os empresários da "Educação" com seu projeto liberal que, ao largo do tempo, buscam mostrar que a escola é o "melhor" lugar para se comprovar como a desigualdade é um fenômeno essencialmente "natural".

Pelo fato de argumentarem em defesa da privatização da escola pública, isto não significa preocupação com "escola para todos" ou com a prerrogativa de que todos os que tiverem acesso à escola privada serão "educados" para os mesmos objetivos. Nesse jogo de interesses é provável, pelo que concebem e praticam os liberais, a existência de centros de "excelência" para formar as camadas dirigentes, de escolas de "menor excelência" destinadas às camadas dirigidas, onde será processada a seleção "natural". Alguns serão preparados para preencher os requisitos básicos exigidos pela "era" da microeletrônica; muitos serão excluídos, só que "naturalmente", por "pura" falta de capacidade para competir com os "melhores".

No texto apresentado pelos liberais para o Capítulo da Constituição que trata da Educação em sua forma escolarizada e com propostas de emendas para o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), destacam-se, a seguir, algumas passagens que dão cabo do seu modo particular de ver o mundo. Dizem os liberais:

Muitos dos dispositivos introduzidos no texto constitucional o foram no calor de antigas concepções nacionalistas e assistencialistas, as quais não mais se justificam na atualidade. O assistencialismo - próprio das sociedades frágeis de modelo patriarcal, onde tudo se espera dos que mandam e fazem as leis - termina por prejudicar àqueles a quem supostamente beneficiaria. Em primeiro lugar, porque prometem além do exequível, desequilibrando deveres e direitos; em segundo lugar, porque afastam as pessoas, sobre as quais cai o manto do protecionismo, do caminho que conduz à independência e à conquista do seu espaço, que não é outro senão o da competência e da competição. (Os grifos são meus)

O principal problema, o analfabetismo, vem se arrastando ao longo dos anos e assume hoje uma gravidade maior, não só porque a evolução da sociedade já não permite aceitar esse tipo de restrição ao exercício pleno da cidadania, como também porque o dinamismo atual do sistema produtivo requer trabalhadores qualificados que possam ter acesso às tecnologias emergentes. O relatório de 1990 do Banco Mundial (...), compara os resultados das redes pública e privada (...): 'De cada 100 ingressantes na escola estadual, só 42% concluem o curso - 29%

abandonam os estudos no 1º ano e a taxa de repetência chega a 22%. Entre 1970 e 1987, a evasão passou de 4,48% para 24,19%'. Quanto à escola privada, é considerada 'dinâmica e mais eficiente'. (grifos meus)

É preciso, portanto, uma reforma estrutural, baseada em um corpo doutrinário que, em primeiro lugar, descarte a histórica submissão do povo brasileiro à burocracia estatal, ao poder central. O nosso país parece ter dificuldades em livrar-se do peso da tradição de um modelo de organização sócio-política caracterizado por um Estado sempre mais forte que os indivíduos que o compõem. O cidadão brasileiro, no geral, não tem noção clara do equilíbrio entre seus direitos e suas obrigações individuais, escora-se no grupo, no espírito de corpo, nos 'salvadores da pátria'⁹⁶. (grifos meus)

Pela retórica que apresentam, os liberais se colocam como entes sem "terrenalidade", sem corporeidade, como algo que se espraia por toda a sociedade sem referências concretas. Apresentam-se ainda como "isentos" desse modelo de construção histórica, como se não tivessem sido eles um dos principais mentores intelectuais do processo de desenvolvimento que perpassa a Primeira República e persiste até os nossos dias. O Estado, como eles, se apresenta como "espectro", abstração, algo diluído, sem "propósitos" determinados. Uma "entidade" que se constitui em si e por si mesma. Quer afirmar essa elite que se constituiu à sombra desse Estado, retirando dele todas as benesses possíveis para proveito próprio que, hoje, "empobrecido", esse Estado não mais interessa e, desse modo, precisa ser enxugado para que se concretize a tese liberal do Estado mínimo.

Essa retórica corporificada no pensamento liberal, ainda que tente utilizar-se do atributo do disfarce, não consegue deixar escapar qual é o modelo de "modernidade" escolhido e em consolidação; qual a concepção de cidadania construída e que fazem valer historicamente. Porque o critério de eficiência da escola é mensurado pela concepção de "que o indivíduo é o sujeito do seu processo de desenvolvimento, cabendo ao Estado e à sociedade em geral assegurar as condições necessárias à efetivação do processo"⁹⁷.

Não é preciso perguntar, para não correr o risco de parecer simplista, por que tanto **medo** do fenômeno coletivo, da organização dos "de baixo", de uma escola pública eficiente e eficaz (do ponto de vista dos subalternos), capaz de assegurar a universalização - de direito e de fato -do acesso e permanência à educação escolarizada, aquela que propicia a socialização de verdades já sistematizadas pela humanidade e a descoberta de novas verdades, contemporâneas dos sujeitos sociais.

Desse modo, concorda-se com CARNOY na análise de que, mesmo por razões práticas, qualquer abordagem que envolva também o sistema educacional, fica sem propósito se não levar

⁹⁶ Série **POLÍTICAS ALTERNATIVAS**, *Uma política alternativa para a Educação no Brasil*. Instituto Liberal, Rio de Janeiro, nov./1992, pp. 3,5,6 e 14.

⁹⁷. Idem, p.15.

em conta uma análise implícita ou explícita dos interesses e modos de atuação do setor governamental e seus prepostos, presentes no cenário do Estado⁹⁸.

2.2.1. Articulação descontínua

Se a escola pública tem no centro preferencial de sua clientela os alunos advindos das camadas subalternas, é preciso questionar a relação política dos trabalhadores em educação - de sua organização - com o conjunto dos movimentos sociais, onde estas camadas, de uma maneira ou de outra, estão representadas ou constituem parte integrante, bem como dos movimentos com o SINTE.

Em vários momentos, no curso da história dos trabalhadores em educação, a articulação com outros movimentos sociais tem sido descontínua. Há uma relação precária, particularmente com determinados setores⁹⁹. Descontínua porque ainda não se estabeleceu uma política de articulação que tente ser constante, capaz de reverter a curto prazo, naquilo que é possível, o caos em que se encontram as escolas públicas e seus profissionais. Uma relação precária por não expressar, de forma concreta, que a ruptura com a situação vigente implica, necessariamente, numa aliança com os setores interessados, na perspectiva de unificação que extrapola as conquistas imediatas.

De acordo com as idéias de GADOTTI & PEREIRA, no que se refere à escola pública, para que seja popular não basta ser um espaço ao qual todos têm acesso; mais ainda, é uma escola de cuja construção todos podem participar, cujos objetivos todos podem definir, porque atende aos interesses populares, que representam os interesses das maiorias. Nela, todos os agentes - não só os funcionários - possuem um papel ativo, dinâmico, experimentador de novas formas de aprender e participar; nela se processa uma relação de troca e solidariedade¹⁰⁰.

Durante as greves, em especial aquelas em que a mobilização dos trabalhadores em educação, por si só, não consegue viabilizar acordos em torno das pautas de reivindicações, como a greve de 83 e de 87, por exemplo, o movimento conquista o apoio e a participação significativos de vários segmentos, principalmente dos setores ligados aos pais (APPs, Associações de Moradores, Comunitárias), envolvendo-os de modo expressivo nas manifestações, nas negociações com o governo do Estado e na busca do apoio de outras entidades ou organismos afins.

⁹⁸. (1990: 19).

⁹⁹. Aqueles que de maneira mais direta representam os pais dos alunos e estão mais próximos da escola, tais como, Associações de Pais e Professores (APPs), Associações de Moradores, Associações Comunitárias, entre outros.

¹⁰⁰. (1986: 192).

Em 83, fruto da relação estabelecida com esses setores, a ALISC contribui para que a elaboração das diretrizes que objetivavam concretizar um Plano Estadual de Educação se transforme num processo significativo de participação dos movimentos sociais, um exemplo concreto do que é capaz o movimento dos subalternos quando atua articuladamente em defesa de interesses comuns. Em 87, novamente, esses setores são decisivos, dividindo, com os trabalhadores em educação e parcela do funcionalismo público, a resistência à repressão que lhe aplica o governo Pedro Ivo, bem como a solidariedade durante e após a greve, transformando a derrota do movimento numa derrota também dos pais, dos alunos, dos trabalhadores. Parecem estar se gestando embriões de articulação entre trabalhadores em educação e movimentos sociais.

Entretanto, esses embriões pouco se desenvolvem com a inconstância dessa prática, trazendo o movimento de volta para as tarefas diárias, quase sempre um fazer a que se destina pouco tempo para o pensar e, nessa dialética, re-fazer com mais significação a teoria e a prática. A tônica dominante volta ao corporativismo, reforçando a ideologia de que a luta "não adianta" porque não contempla resultados objetivos e imediatos. Perceber/compreender esse labirinto em que estão inseridos a maioria dos sindicatos é dar um salto de qualidade na ação política porque esta, como GRAMSCI referencia, tem uma dimensão profundamente pedagógica.

Como regra desse relacionamento, os pais, organizados ou não, são chamados isoladamente por unidades escolares, para serem **informados** a respeito das decisões tomadas pelos agentes escolares. MALTA CAMPOS afirma que,

*em alguns pontos, os interesses corporativos daqueles que trabalham na escola podem se opor aos da população, (...) o grau distinto de poder, associado a cada uma das posições ocupadas pelos agentes escolares, traz consigo o problema do autoritarismo, que se expressa nos contatos entre funcionários, crianças e pais, nas diversas situações do cotidiano*¹⁰¹.

Para que não se reduza a análise a uma visão maniqueísta, é preciso considerar alguns elementos que norteiam essa relação. É inegável o desejo e o esforço desprendidos pelos trabalhadores em educação e suas lideranças, no sentido de buscar essa aliança; como tantos outros desafios, chega-se à conclusão temporária (portanto, provisória) de que o movimento ainda não encontrou os melhores meios para que a articulação se consolide; esta consolidação é também um processo que se coloca no centro da luta pela hegemonia dos subalternos.

As "distâncias" entre setores de uma mesma classe social são marcadas pelo modelo individualista que gestou as bases da sociedade brasileira. Se os trabalhadores em educação não exercem a constância na articulação, o mesmo cabe para os outros movimentos. No que se refere

¹⁰¹. Apud Luiz Antonio Cunha, op. cit., p. 70.

à questão da escola pública - o que estamos abordando agora - é pouca a preocupação de outros trabalhadores em articularem-se com os trabalhadores em educação. O que se vê é uma certa displicência que forma um corredor de mão dupla: não se vai até a educação e esta não vai ao encontro da saúde, da construção civil, dos eletricitários, etc. De costume, somam suas forças nos momentos que chamamos de crise, onde cada movimento isoladamente não consegue conquistar as soluções para os problemas que se propõe.

Na sociedade atual, a propagação permanente de uma cultura corporativista e anti-associativa age como mecanismo indispensável à preservação dos valores e práticas predominantes, do senso comum; necessariamente, esta é uma dimensão a ser considerada.

Sobre essa questão, chocam-se as opiniões e os argumentos apresentados tomam proporções variadas:

"Não há interesse dos pais pela escola, aqui eles guardam seus filhos e lavam as mãos para os problemas da educação..." (1)

"/.../ é difícil envolver a comunidade nas questões pedagógicas, ela não tem tempo de estar sempre na escola, discutindo, participando /.../, vem mais quando a direção insiste". (2)

Por que é difícil a presença qualitativa da comunidade (pais, geralmente) no interior da escola, como caminho para engajá-la na luta que se dá no exterior da escola? A partir de quais pressupostos, é possível afirmar que os pais não se interessam pela escola de seus filhos? Ao que parece, esse é um "rótulo" de uma cultura legada historicamente.

"/.../ a escola é autoritária e nós, professores e funcionários, não temos um projeto eficiente, capaz de estimular a população a vir pra luta em defesa da escola pública. Só chamamos os pais ou para avisá-los de que vamos entrar em greve ou quando a greve está descambiando..."(3)

"/.../ acontece que o SINTE (os professores) não tem um projeto claro daquilo que almeja para a escola dos trabalhadores. Fica muito tempo gastando energia com divagações, com as mesmas palavras de ordem e não é essa a prática que vai convencer os pais de que devem participar das nossas lutas. Os pais, geralmente, sentem a escola como dos professores, dos diretores, da Secretaria da Educação e do governo. Que propostas apresentamos a eles para reverter esse sentimento? As escolas estão caindo aos pedaços, faltam professores em

disciplinas fundamentais pra não falar de 'outras faltas'. E como lidamos com isso (se é que lidamos)?".¹⁰² (4)

Essas "falas" dos professores, militantes sindicais e não militantes, retratam, por um lado, a dificuldade de encontrar nos pais um dos setores aliados à defesa da escola pública e de seus profissionais; por outro, a compreensão do processo que fomenta esse "desinteresse" pela participação. Articulam com a realidade os limites do SINTE e os questionamentos indicam que muitos estão atentos e preocupados com os rumos do movimento.

Entrevistando/conversando com alguns ex-dirigentes do SINTE e da ALISC (integrantes das coordenações regionais) e de acordo com os documentos que analisamos sobre a questão da articulação, destacam-se algumas "falas":

"Desde as nossas primeiras manifestações, sempre tentamos conquistar o apoio de outros segmentos para a questão da educação pública. Até hoje, os resultados são poucos, diante dos desafios que temos a superar. Acho que ainda não descobrimos o como fazer, para que todos assumam, como sua, a luta em defesa da escola pública..." (1)

".../ em nossa região já promovemos seminários com outros setores para discutir sobre isso /.../. Estamos sempre convidando os outros sindicatos, as APPs, os movimentos para participarem dos fóruns, das assembléias que realizamos. A maioria não comparece e quando vem, numa reunião ou assembléia, o envolvimento não passa da presença nesses eventos..." (2)

"Acredito que avançamos e hoje, com a criação da CUT e com a nossa filiação à Central, estamos conseguindo discutir com os demais trabalhadores a escola pública, mas também, a saúde, o transporte coletivo, o saneamento básico, a privatização dos serviços essenciais. Estamos rompendo, ainda que a passos de tartaruga, o nosso ranço corporativista, defendendo um projeto maior para a sociedade. Temos que ser pacientes. Estamos aprendendo". (3)

O **como fazer** não é uma tarefa só do SINTE, dos seus dirigentes, dos trabalhadores da educação. É uma tarefa conjunta, que pode partir do sindicato para dar "vida vivida" a esse processo, mas o **como fazer** será expressão do **como se articular** e essa é uma discussão coletiva, plural. O caráter da luta pela transformação da escola pública não se reveste de

¹⁰². Entrevista número 1 e 2, gravadas em Rio do Sul, em 16.09.92. Ambas as entrevistadas são professoras do mesmo colégio, sendo que a primeira atua de 5ª a 8ª séries e a segunda é professora da 4ª série de 1º grau. A entrevista número 3 é de 16.08.92, realizada com professora de matemática em Xanxerê. A número 4 corresponde à professora da 1ª série de 1º grau, de Florianópolis, datada de 04.09.92. Estas duas últimas são militantes do SINTE.

isolamento, "não é um mero estratagema para atrair os setores da categoria que não estejam engajados na 'luta salarial' ou para atrair novamente a solidariedade da comunidade"¹⁰³.

"A relação com os sindicatos mais combativos, com os partidos que defendem os trabalhadores, tem crescido e nós avançamos /.../. O mais difícil, creio, tem sido a articulação mais direta com os pais, as APPs. O governo vem sendo mais competente do que nós e tá sempre afastando os pais de nossa luta, usando as APPs como mantenedoras da escola ou, muitas vezes, como cabos eleitorais. Penso que ainda não sabemos o que fazer, como fazer. Não queremos reproduzir a prática governista, o que queremos é convencer os pais de que essa luta é de todos, e que as lutas dos trabalhadores são de todos os trabalhadores. O problema é o como fazer?"¹⁰⁴ (4)

"Olha, os professores precisam entender que só vão conquistar os outros para a causa da educação, quando se envolverem nas questões defendidas pelos demais trabalhadores. Têm que deixar de ser bairristas, corporativistas e avançar na unificação com os outros /.../. Sozinhos não chegaremos a lugar nenhum e precisamos ser competentes para encontrar as melhores estratégias, aquelas que vão atrair ativamente os pais, os sindicatos, os partidos para a luta em defesa da escola pública, porque nós estaremos na luta em defesa da terra, da água, da distribuição de renda, de uma vida melhor para todos os explorados".¹⁰⁵ (5)

Há compreensão da necessidade de constituir alianças em torno de um projeto mais amplo. Ao que parece, falta clarificar as ações que apontem nessa direção. Nas falas, há a constatação de alguns elementos que emperram esse avanço e, por outro lado, há esperança, à medida que se compreende essa articulação como processo. São "falas" onde o bom senso fala mais alto que o senso comum, o que renova a prática sindical e dá às reivindicações novo caráter.

Conversando/entrevistando com alguns representantes de outros movimentos, constata-se que os argumentos são, às vezes, mais articulados, carecendo, como os demais, da objetividade **do que fazer e como fazer?** A preocupação com isso revela que a questão está colocada e faz parte de um processo, da aprendizagem política.

¹⁰³. **O caráter pedagógico: especificidade de um sindicato de trabalhadores em educação**, Texto apresentado pelo Departamento Pedagógico-Cultural da União dos Trabalhadores em Educação - UTE, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, preparatório ao II Congresso de Política Educacional dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, realizado de 24 a 28 de junho de 1990, no Mineirinho, Belo Horizonte. s/pg.

¹⁰⁴. Entrevista 1, data de 11.09.92, Joinville, professor de Língua Portuguesa e ex-dirigente da ALISC. A número 2, data de 16.08.92, Xanxerê, ex-dirigente da ALISC. A número 3, data de 14.10.92, Laguna, ex-dirigente do SINTE e da CUT. A número 4, data de 10.11.92, Jaraguá do Sul, ex-dirigente do SINTE.

¹⁰⁵. Entrevista realizada em Joinville, 11.9.92; é especialista e ex-integrante da ALISC.

"Estamos muito preocupados com as especificidades de cada categoria e esquecemos do conjunto das necessidades que temos e, ainda, que isolados vamos apenas repondo parte do que o capitalismo nos tira, sem avançar nas conquistas essenciais." (1)

"A CUT tem chamado a atenção para a importância da unificação das lutas de todos os trabalhadores. Isso é um bom sinal de que, se ainda não temos ações mais concretas nesse sentido, não estamos alheios a essa necessidade. Acredito que estamos avançando, lentamente, mas estamos. Não é fácil se contrapor à cultura dominante, é preciso construir sinais de uma nova cultura para mudarmos as relações atuais." (2)

"Os professores levaram muito tempo para se considerarem trabalhadores; sempre assimilaram a cultura de uma outra classe e ensinaram isso para os filhos dos trabalhadores. Não vamos mudar de repente, é um processo lento e doloroso. Pressupõe que eles, junto conosco, construam essa identidade, para assumirmos um projeto coletivo de sociedade. Acredito que estamos avançando, pelo menos temos consciência, a maioria, de que todos somos responsáveis e precisamos nos comprometer com um projeto maior. Não adianta defender a escola se não assumirmos a luta pela moradia, contra a fome, por exemplo".¹⁰⁶ (3)

As proposições dessas "falas" fazem ver como a luta por uma outra cultura¹⁰⁷ é fundamental, tanto quanto a luta pela transformação estrutural. Uma e outra não podem ser distintas no forjar uma nova hegemonia, pois que a cultura burguesa que ainda prevalece, mais fortemente no senso comum, contém elementos de uma nova cultura e os avanços da organização dos trabalhadores, a preocupação com outras dimensões pode expressar que não existe uma só cultura reinando absoluta. Há uma cultura hegemônica, permeada por outras culturas, ricas de experiências.

O modo como se propaga a cultura burguesa, ao meu ver, anticriativa e banal, denota a compreensão estreita das classes dominantes acerca da cultura, porque a elas não interessa compreender e praticar uma cultura que expresse o conjunto de uma sociedade, caso contrário

¹⁰⁶ . Entrevista número 1, data de 10.11.92, Jaraguá do Sul, dirigente sindical. A número 2, data de 11.09.92, Joinville, ex-dirigente da CUT. A número 3, data de 11.09.92, Joinville, representante de Associação de Moradores.

¹⁰⁷ . José de Souza Martins diz: "Ainda não se fez um estudo consistente sobre as origens da nossa cultura brasileira, das matrizes de nossas condutas (...). Mas quem lê o percurso da nossa memória desde os primeiros cronistas do século XVI, desde as cartas jesuíticas dos séculos XVI e XVII, pode perceber logo como foi a constituição do povo brasileiro e a construção do seu caráter nacional. Índios antropófagos e polígamos, que viviam em habitações clânicas, eram convencidos pelos missionários de que estavam em pecado, de que deviam deixar a antropofagia ritual tão essencial à sua reprodução como seres humanos dignos, de que deviam limitar sua vida familiar a uma única mulher, de que deviam viver em casas de famílias separadas em casais e seus filhos. Nessas raízes repressivas da nossa cultura sertaneja e também nacional, o germe de um conflito não resolvido: entre o que efetivamente se é e aquilo que nos obrigam a parecer que somos". (1993: 6).

não seriam dominantes. Por outro lado, sabem o quanto essa concepção importa na formação das consciências. "Essa idolatria da aparência e da exterioridade nos domina", reafirma MARTINS, considerando que

a cultura brasileira é uma cultura de dissimulação. A dissimulação é uma estratégia de vida, um modo de ser de todos nós. Isso nos torna frágeis, na medida em que aquilo que efetivamente fazemos no âmbito do civilizado e moderno é apenas uma farsa, uma aparência, uma representação (...). Isso não nos faz criativos¹⁰⁸.

E o que diz a "fala" dos pais?

"Acho a escola muito importante para que as crianças aprendam e possam, algum dia, se dar bem na vida, possam ter um bom emprego, diferente daquele que pudemos ter. As greves dos professores me deixam agoniada, mas eu entendo que eles vão pra greve porque não têm outro jeito, pois se tivesse eles não faziam greve. Nós temos que cobrar do governo, sabe, eu tenho pena dos professores; foram sempre massacrados". (1)

"A greve é a pior coisa da escola. As crianças ficam sem aula, aprendem menos e nunca vão passar no vestibular. As aulas que os professores dão quando acaba a greve não é a mesma coisa de quando não tem greve. Dá dó ver as crianças tanto tempo sem fazer nada, na vadiagem o dia todo e a gente sem poder trabalhar sossegado. Eu não gosto de greve, penso que os professores deviam fazer outras coisas, mas greve não!" (2)

"Sei que meus filhos perdem com as greves, mas sei também que perdem muito mais com os professores tristes porque o que ganham é uma vergonha. Eu tenho um bar, é um boteco que vende umas micharias, mas nem troco pelo que o safado do governador paga pra vocês. A escola tá quase desabando em cima da gurizada, chove dentro da sala de aula, tem aula que até agora (setembro/1992 - A.M.B.S.) não tem professor pra dar. O que fazer? Ficar parado esperando? Os pais têm que se juntar com os professores porque são eles que ensinam nossos filhos, cuidam de um bando de guris o dia todo, não é fácil; bom é estar aqui no bar, sossegado"¹⁰⁹. (3)

¹⁰⁸. Op. cit., pp. 6-7.

¹⁰⁹. Optei por não revelar a identidade dos entrevistados, como já referenciei anteriormente, pelo seguinte: alguns disseram que não gostariam de ter seus nomes escritos num "livro"; para outros, era essa a condição para fazer acontecer a conversa e alguns-poucos disseram que eram indiferentes a isso, que a decisão seria por minha conta.

Assim, não é uma opção aleatória, pois parte de duas compreensões: a primeira de que é dever de quem realiza uma pesquisa que envolve a relação com outros sujeitos, cumprir os compromissos assumidos com o grupo ou com as pessoas, quando se estabeleceram as regras do jogo para que o trabalho fosse realizado, buscando transformar esse momento no mais informal possível e explicitando a que interesses correspondia essa pesquisa; a segunda de que não é necessariamente o nome, a localidade, que nesse momento nos interessa tornar público, mas

"Acho que não participamos mais da escola, primeiro porque não dá tempo, a gente também trabalha o dia todo e às vezes as reuniões são no horário do trabalho. Outra coisa que penso, a gente não sabe como ajudar pras aulas melhorarem, o que falar pros professores porque eles sabem mais do que a gente o que é que deve ser feito pras crianças aprenderem. Quero dizer que ajudamos pouco os professores nas greves, a gente também tem medo de ser mandado embora do serviço se aparecer nessas coisas, sabe né, os chefes não querem isso e a gente acaba deixando os professores sozinhos. Acho isso muito ruim, não sei como a gente pode mudar isso".¹¹⁰ (4)

Na "fala" de pais e mães, o respeito sempre explícito pelo(a) professor(a), aquele(a) que ensina os seus filhos para que eles sejam alguém na vida. São falas ricas de momentos articulados, capazes de perceber determinados atributos que são próprios dos atuais governantes. A aposta destes subalternos na escola, considerando-a como meio de ascensão social, prevalece e é contemporânea da importância que tem esse lugar chamado escola pública. Contrários(as) às greves, em si mesmas, sabem que o profissional, que "ensina os seus filhos" não é respeitado pelo governante; que ele não pode permanecer silencioso enquanto suas condições de trabalho, o espaço físico do seu trabalho e da "gurizada" é degradante e que o governo, agente centralizador dos impostos pagos pela sociedade e que devem retornar à sociedade em forma de bons serviços, deixa de cumprir o que é de sua competência e grande parte da sociedade civil ainda não tem organização suficiente para fazer valer na prática interesses seus determinados.

Assentando-se sobre o alicerce da educação em sentido amplo, é também dos movimentos que se reivindica educar os novos governantes. Em outros termos e de acordo com o pensamento de GRAMSCI, compreender a educação "como processo de constituição de uma nova civilização, de uma nova racionalidade social"¹¹¹.

2.2.2. O significado das "falas" no presente como construção do futuro

Esses depoimentos, ainda que selecionados dentre vários, são amostragens significativas de que uma outra consciência está presente no universo em que prevalece o senso comum. Ou seja, demonstram que há o desejo de articular-se, que há certo conhecimento da importância política

poder socializar, com os leitores interessados, o que pensam, o que "falam" aqueles que são, sem dúvida, os sujeitos fundamentais dessa pesquisa.

¹¹⁰. Entrevista número 1, data de 01.08.92, Florianópolis, mãe de alunos da 5ª e 8ª séries do primeiro grau. A número 2, data de 10.09.92, Joinville, é servente de escola pública e mãe de alunos da 2ª e 7ª séries do primeiro grau. A número 3, data de 10.09.92, Joinville, pai de alunos da 1ª, 4ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do primeiro grau e seus filhos estudam numa mesma escola, fora do perímetro urbano ou, escola de "periferia". A número 4, data de 09.11.92, Jaraguá do Sul, operária e mãe de alunos da 2ª, 4ª e 7ª séries do primeiro grau.

¹¹¹. Apud Edmundo Fernandes Dias, (1991: 333).

da articulação e dos limites que cercam os movimentos para superarem o isolamento de suas lutas; que está presente o bom senso. Neles, há indícios da necessidade de um projeto coletivo, como instrumento norteador das ações de todos os trabalhadores, no sentido de alterar as relações vigentes. Pode-se dizer que são elementos de uma nova cultura que começam - de modo incipiente - a ser disseminados pelos movimentos.

À medida que ampliam e qualificam o nível dessa articulação, superam, por conseguinte, os "ranços" do corporativismo, os particularismos e vão tecendo a trama necessária para a construção da consciência filosófica.

Considerar a escola necessária (por parte dos pais), mesmo que nesse imediato "para que as crianças aprendam", para que cheguem à universidade e ascendam socialmente, é chamar a atenção (particularmente) dos professores para a expectativa que gera na sociedade o seu trabalho. Por parte das camadas subalternas, é demonstrar o respeito que têm para com esses profissionais e como não estão indiferentes ao desrespeito que lhes é imputado pelos governantes.

Para que "outros" participem da escola, sintam-se parte integrante de seu processo geral, faz-se necessário que os trabalhadores em educação integrem-se às suas lutas gerais como lutas que são suas e, nesse processo, conheçam e sejam educados pelos movimentos. Não se pode exigir uma trajetória diferente sem estar presente ativamente nos seus momentos de elaboração e consolidação, sem se fazer parte e todo nessa dinâmica.

Há que se ressaltar que a superação da visão focalista da realidade só é possível quando as parcialidades de uma totalidade são compreendidas como integradas entre si, para então compor o todo. Entretanto conforme KOSIK,

a atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, /.../; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade¹¹².

A cultura burguesa que se herdou, e que ainda prevalece, é carregada de pré-conceitos que vicejam nesta sociedade, objetivando conformar os estratos populares de que as diferenças sócio-

¹¹². (1989: 09-10).

econômicas e políticas são "naturais" e de que superá-las depende exclusivamente da "força de vontade", dos "dons" de cada um.

GRAMSCI, preocupado com a transformação da sociedade capitalista e com os caminhos percorridos pelos subalternos para a conquista do poder, elabora sua concepção de hegemonia, entendendo-a como capacidade de direção cultural ou ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade.

Decorre dessa concepção o modo como compreende a educação: numa relação dialética com a totalidade da sociedade. Esta - a educação -, emerge como mecanismo fundamental à luta entre as classes sociais pelo exercício do poder e como elemento determinante para compreensão e solução das contradições inerentes às relações de classe. Eis porque a educação, a cultura, a ideologia são fenômenos contemporâneos desses episódios e não podem deixar de ser considerados no processo de transformação das relações vigentes.

CAPÍTULO III

/.../ a teoria não traduzível em fatos é abstração inútil e as ações não sustentadas pela teoria são impulsos infrutíferos.

GRAMSCI

O SINTE: UM SUJEITO FUNDAMENTAL NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A ESCOLA PÚBLICA POPULAR CATARINENSE.

3. DOIS PROJETOS EM DEBATE

3.1. O pedagógico e o econômico: uma articulação possível?

A questão relativa à articulação entre as lutas, em geral denominadas pedagógica e econômica, será abordada aqui numa tentativa de identificar **como e em que momento** ela - a articulação - se faz presente no movimento dos trabalhadores em educação de Santa Catarina.

Via de regra, o pedagógico se traduz nas mobilizações pela reivindicação dos recursos necessários para que o ensino na escola pública seja de "boa qualidade". Com isso, o movimento dos trabalhadores em educação exige que o governo assegure o direito à hora-atividade¹¹³, a um plano de carreira que estimule a reciclagem periódica; exige a democratização da escola pela garantia da eleição dos diretores, dos conselhos deliberativos e pela descentralização e participação nas decisões; exige que as verbas públicas sejam aplicadas exclusivamente nas escolas públicas para que a educação escolarizada seja de fato pública e gratuita, com a permanente manutenção das unidades no que se refere aos aspectos físico e didático-pedagógicos.

A questão econômica expressa-se pela garantia da política salarial; da reposição das perdas para que a remuneração corresponda à valorização profissional de direito e de fato; do plano de cargos e salários unificado (hoje o poder legislativo, o judiciário e alguns setores da administração direta têm políticas salariais diferenciadas, apesar da exigência constitucional do Plano Único de Cargos e Salários na esfera dos Serviço Público); garantia das conquistas

¹¹³ Hora-Atividade (HA) é a denominação que se atribui ao tempo necessário para que os professores possam preparar aulas, estudar, atender individualmente os alunos, planejar e avaliar as atividades e que deve integrar a sua jornada de trabalho. Em nível nacional (no projeto da LDB) luta-se por 50% da carga horária como HA; em Santa Catarina, os professores conquistaram 20% de HA para aqueles que atuam de 5ª a 8ª séries e no 2º grau (este percentual não era assegurado em lei até 92, funcionando como "acordo de greve" e sendo exigido por muitos professores na distribuição da sua carga horária; a partir de 92, esse percentual de 20% fica assegurado pela Lei 1.139, de 30.10, para 5ª a 8ª séries e 2º grau e para os professores primários, 20% em dinheiro), mas lutam por 40% de HA para todos, incluindo os professores de pré à 4ª série, ainda discriminados pelos governantes, que alegam a falta de estrutura para resolver esta questão. Para estes professores discriminados, a HA é "compensada" através da gratificação salarial correspondente a 20% do vencimento.

funcionais, tais como: acesso automático a partir da comprovação de nova habilitação, gratificação de 6% sobre o vencimento para cada três anos de trabalho - o triênio - que foi reduzido para apenas 3% no governo Wilson Kleinubing, licença prêmio, gratificação pela regência de classe, no mínimo.

Desse modo, abordar-se-á o econômico e o pedagógico partindo-se da compreensão expressa pelo movimento, na tentativa de entender os desafios que implicam uma conexão fecunda entre ambos - econômico e pedagógico - e buscar clarificar o significado das lutas para a direção do movimento e para os professores que integram as bases da categoria.

Se, para alguns estudiosos, a década de 80 caracteriza-se como a "década perdida" - assinalando o quanto se reduziram as taxas de crescimento econômico no país, como se acentuou a diminuição da produtividade na agricultura e na indústria, o que se perdeu no aspecto da competitividade tecnológica, a redução de investimentos nos setores sociais, com o conseqüente agravamento da qualidade de vida da maioria da população brasileira - por outro lado, obteve-se conquistas importantes do ponto de vista sócio político.

A esse respeito, GOHN afirma que

a sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar. Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para pedir 'Diretas Já', para reivindicar aumentos salariais. A sociedade civil voltou a ter voz. A nação voltou a se manifestar através das urnas. As mais diversas categorias profissionais se organizaram em sindicatos e associações. Grupos de pressão e grupos de intelectuais engajados se mobilizaram em função de uma nova Constituição para o país. Em suma, do ponto de vista político, a década não foi perdida. Ao contrário, ela expressou o acúmulo de forças sociais que estavam represadas até então¹¹⁴.

Notadamente durante essa década, organizar, avançar, protestar, reivindicar, lutar, unificar... foram os "verbos" mais "conjugados" pelo movimento dos trabalhadores em educação de todo país, bem como, os de Santa Catarina.

Como as demais manifestações dos setores organizados, essa dinâmica que envolve o movimento dos trabalhadores em educação, processa-se num campo de conflitos e contradições entre classes sociais, onde os interesses variam segundo o contexto. Um outro traço inscreve-se no plano da estrutura sindical que ainda vigora em muitas entidades, onde a relação direção/base, quase sempre, reproduz a prática das hierarquias concebidas historicamente, separando por certos "atributos do poder", os dirigentes dos dirigidos.

¹¹⁴. (1992: 58).

Estes "verbos" terão como conteúdo os pressupostos de novas relações sociais, caso os dirigentes sindicais se coloquem também na condição de intelectuais orgânicos, assumindo um outro nexos, isto é, pensando a história dos movimentos como mecanismo de progressiva transformação da condição humana subalterna que encaminhe para a conquista gradativa de uma visão articulada do mundo.

Disso decorre a necessidade de *re-conhecerem-se* a si mesmos como intelectuais de novo tipo, para então re-conhecer as possibilidades de atuação sobre a realidade na qual está imersa esta corporação, modificando, num processo contínuo, as relações existentes. GRAMSCI diz que

*a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem, organicamente, os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social*¹¹⁵.

Em GRAMSCI a concepção de massa não está ligada a um todo amorfo, genérico e difuso, tanto que, em seus escritos, faz sempre recorrência a uma "massa ativa", do que se deduz "coletivo organizado ou em condições objetivas de organizar-se".

A tarefa desses dirigentes, entre tantas que constituem o cotidiano dos movimentos, em especial nesse processo de formação coletiva da consciência, assume caráter decisivo. São principalmente eles que, em meio às contradições, tentam compreender e sedimentar novos valores, nova cultura, à medida que se fazem portadores dos mesmos, à "medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum (...), jamais se esquecem de permanecer em contato com os 'simples'"¹¹⁶. É nessa perspectiva que os dirigentes sindicais também podem ser considerados intelectuais orgânicos, dentro de uma relação dialética entre o ato dirigente do movimento e o de assimilação/transformação das concepções de mundo dos dirigidos, buscando um intercâmbio pedagógico que aponte para a construção de nova hegemonia, onde o elemento norteador é a conexão teoria-prática.

De acordo ainda com Gramsci, desse processo resulta um novo saber e constitui-se o que ele denominou "bloco-histórico", um elemento com a força social capaz de transformar a realidade. Diz ele que,

se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governante e governados, se estabelece graças a uma adesão orgânica, na qual o

¹¹⁵. Op. cit., p.18.

¹¹⁶. Idem, Ibidem, p.18.

sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivencialmente) só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o 'bloco-histórico' 117.

Nesse contexto, a dialeticidade da relação entre estrutura e superestrutura, em que está imerso o ser humano, em cada fase da história, possibilita-lhe - dado o compromisso com a construção de uma nova cultura, portanto, de uma nova escola, de uma nova prática político-pedagógica - abrir espaços para forjar, no conjunto, alterações orgânicas, já que é no terreno ideológico que se toma consciência do estrutural.

Como resultado das alterações¹¹⁸ que se desencadearam no país e no mundo, especialmente durante as três últimas décadas, alterações que imprimiram marcas expressivas na estrutura do Estado, das classes sociais, da situação econômica e também no âmbito cultural, emerge a democracia burguesa, como meio de operacionalizar as reformas necessárias à estabilidade institucional.

No Brasil, em 1989, após quase trinta anos sem eleições diretas para Presidente da República e com a resistência que demonstraram vários movimentos organizados, dois projetos políticos de governo entram em cena. De um lado, o projeto liberal na sua "nova" configuração, que obteve o apoio intransigente dos conservadores e se expressou numa candidatura "fabricada eletronicamente" para dar continuidade ao *status quo* e conquistar o consenso passivo dos estratos potencialmente organizados.

De outro lado, um projeto de caráter progressista, composto por um leque de alianças com interesses afins e que obteve o apoio majoritário dos setores organizados mais combativos e de parcela das camadas médias da sociedade. Dadas as condições objetivas desiguais em que esse movimento se concretizou, prevaleceram os interesses liberais/conservadores.

Ainda que esses projetos não sejam objeto de análise nesse trabalho, se quer pontuar alguns elementos que ajudem a explicar como se gerou e se mantém a correlação de forças entre dirigentes e dirigidos. De 1990 a 1992, o país defrontou-se com situações múltiplas na política, variando entre a frustração dos "descamisados" até a um grau alarmante de conivência do Estado com a corrupção e outras práticas que são próprias da imoralidade social, da ausência de ética na política.

¹¹⁷ *Idem, Ibidem, p.139.*

¹¹⁸ . Sobre isso ver: James Petras, *As transformações mundiais: desafios para a esquerda*, 1989; Augusto de Franco, *Brasil futuro presente: diretrizes para a elaboração de um projeto estratégico alternativo para o Brasil*, Brasília, jun. 1993.

Nesse contexto, com o agravante das condições materiais da maioria da população, os "verbos" lutar, protestar, resgatar, acumulam-se de sentido histórico e propiciam o que chamamos de uma lição cívica. Do **impeachment** do presidente "collorido", essa lição espalha-se nas ações dos que lutam para "passar o Brasil a limpo". São algumas lições, contudo, apontam que as possibilidades de ruptura não são meras fantasmagorias.

Há de se notar que,

*ao longo desses 100 anos de república, as eleições quase sempre não passaram de um ritual ao qual as classes trabalhadoras foram chamadas a participar apenas com seus votos nas candidaturas das classes dominantes. A ditadura instalada pós-64, embora pretendesse deter o movimento social suprimindo as esquerdas e abafando até mesmo organismos de representação de frações da burguesia, resultou na reorientação daquela herança histórica*¹¹⁹.

Para os trabalhadores, com o ascenso de sua organização, aumentam as possibilidades de eleger como governantes seus representantes, coadunando representação com um projeto capaz de contemplar os interesses dos subalternos. É nessa luta que merece preponderar um debate amplo, em condições de conquistar os subalternos para a construção de um projeto que trace as diretrizes para o nacional-popular.

3.1.1. Em defesa da escola pública: eis a "palavra de ordem"

No período acima citado (1980-1992), sob a direção da ALISC (1980-1989) e depois do SINTE (1989-1992), em Santa Catarina ocorreram onze greves, inúmeras paralisações e manifestações com o caráter de defesa da escola pública e de seus profissionais. As pautas de reivindicação são praticamente similares e apresentam, geralmente, a seguinte ordem: política salarial, reposição das perdas, reajuste salarial (com base no índice em vigor exigido pelos demais trabalhadores), piso salarial de "X" salários mínimos, plano de carreira. Em conjunturas determinadas, reivindica-se ainda: hora-atividade regulamentada e no percentual mínimo, eleição para diretores de escola e plano estadual de educação¹²⁰.

A palavra de ordem que, de maneira incisiva permeia o movimento, configura-se pela expressão "em defesa da escola pública". Essa expressão ilustra faixas e cartazes exibidos durante as manifestações de rua, os **botons** que adornam as vestes dos manifestantes, aparece como tema de congressos nacionais e estaduais e nos timbres dos documentos das entidades dos trabalhadores em educação.

¹¹⁹. Marly Rodrigues, op. cit., p. 29.

¹²⁰. Os itens constantes das pautas de reivindicação foram colhidos nos arquivos do SINTE durante a pesquisa.

Demonstra-se com isso que, através de suas lutas e reivindicações, os trabalhadores em educação buscam a defesa da escola pública, ainda que esta defesa permaneça para muitos no âmbito do desejo, desejo este que só será transformado em vontade quando estiver presente um fundamento objetivo, que atribua sentido à luta pela mudança social; a dificuldade está, ao que tudo indica, na combinação entre uma situação objetiva e a vontade.

Mas, qual escola pública se defende? Uma escola portadora de quais pressupostos teórico-metodológicos? Que ações implicam essa defesa e que sujeitos são indispensáveis nesse processo? Através de quais mecanismos se pode transformar o concreto pensado em concreto vivido, (tomando-se aqui uma das idéias de Kosik)?

As questões levantadas acerca do tema em discussão são diversas. No entanto, constata-se que não há, até então, para o movimento todas as respostas. Respostas estas que, longe de serem evidentes, constituem um processo coletivo, cuja construção é histórica. Não obstante, há idéias, reflexões, algumas propostas, ou seja, embriões que podem indicar a elaboração de um projeto mais amplo, o que desafia o movimento a "prestar mais atenção" à palavra de ordem, historicizá-la.

Os ex e atuais porta-vozes dessa nação acercam-se de discursos para alardear as mazelas da escola pública; dirigem seus argumentos à maioria da sociedade com a intenção de fazer ver que, em nada, são os responsáveis pelo padrão da escola que criaram, desenvolveram e, aos poucos, velam sua extinção para que assim se proliferem as escolas privadas.

Por combater a escola elitista, burguesa, GRAMSCI dedicou parte de seus estudos para propor aos subalternos a escola única (unitária), uma escola que visa a formação geral e profissional. Seu princípio fundamental é o trabalho, conjugando teoria e prática; uma escola que oferece oportunidades iguais de educação e ultrapassa o projeto liberal. Para GRAMSCI, esta escola, assim como o partido político, volta suas ações para formar uma nova concepção de mundo e de homem, age como instrumento de contra-hegemonia e da nova cultura, atendendo aos interesses dos subalternos (essa questão está diretamente ligada à função dos intelectuais orgânicos e ao Partido Político).

GRAMSCI não apresenta suas idéias acerca da escola como receituário que deve ser aplicado para cura de males históricos. Compreendendo a educação em sentido amplo, fomenta algumas diretrizes para o que chamou de escola única, por isso suas idéias devem ser retomadas e reelaboradas em diversos momentos, numa linha de pensamento que vai se desenvolvendo e assumindo novas dimensões, de acordo com as circunstâncias históricas.

Em GRAMSCI, é cara a relação dialética entre teoria e prática, de modo que a prática não é a aplicação mecânica da teoria e, tão pouco se relaciona com esta apenas do exterior. A prática

deve questionar constantemente à teoria e obrigá-la a se precisar melhor, a se repensar em função de novos questionamentos e de novas atividades. A teoria constitui-se, portanto, num processo permanente de crescimento e a prática é sempre o seu critério de verdade.

3.1.2. O SINTE e a nova LDB

Nessa direção é importante destacar a formação/atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública¹²¹, enquanto sujeito fundamental do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda encurralada no Congresso à mercê da vontade política da maioria dos "ilustres" parlamentares. Para GOHN, o FNDEP

*se constitui numa novidade histórica no processo de agregação das demandas sociais da sociedade brasileira na área da Educação. Embora ele não seja novo em termos de periodização temporal, pois já existiram outros movimentos de defesa da escola pública na história do Brasil, ele representa uma novidade pela forma como se constituiu, agregou e encaminhou as demandas educacionais*¹²².

Esse projeto pode ter seu marco pela garantia de sua aprovação, pela incorporação das propostas apresentadas pelo FNDEP, requerendo do movimento dos trabalhadores em educação de todos os níveis de ensino a ampliação da articulação com os setores da sociedade que diretamente são os interessados na nova LDB; buscando, através de pressões organizadas, intervir naquele cenário e em todos os decisivos para garantir essa conquista.

Se o projeto da nova LDB não representa, no todo, os interesses daqueles que querem a defesa da escola pública, a participação de entidades representativas dos trabalhadores (como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SINDICATO), o Departamento Nacional de Trabalhadores em Educação (DNTE-CUT), a Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), a União Nacional de Estudantes (UNE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), entre outras entidades), assegura alguns avanços significativos, capazes de contribuir para minimizar a situação caótica da escola pública brasileira.

Conquistar a aprovação da nova LDB com as emendas propostas pelo Fórum significa garantir, no mínimo, o Plano Nacional de Carreira e o Piso Nacional de Salários, que rompem

¹²¹ Sobre a origem do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública -FNDEP, sua composição interna e as forças sociais que o articularam, ver Maria da Glória Gohn, (1992: 77-97).

¹²² Op. cit., p.95.

com as discriminações salariais entre, por exemplo, o Sul e o Nordeste; a liberdade de organização sindical, estudantil e associativa; as diretrizes e prioridades para o Plano Nacional de Educação e sua expressão anual na Lei de Diretrizes Orçamentárias, com a participação do Fórum Nacional de Educação que acompanha e avalia sua implementação; a relação adequada entre o número de alunos, o número de professores, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento, evitando-se que a superlotação das salas de aula seja o argumento da garantia do acesso aos estudantes; regime de trabalho de 40 horas semanais com prioridade para dedicação exclusiva e com, no máximo, 50% do tempo em regência de classe e o restante em trabalho extraclasse¹²³.

O FNDEP, que surge numa conjuntura determinada e continua atuando até o presente momento, não expressa

*apenas uma mobilização em defesa da escola pública, mas também da resistência às políticas de caráter privatizante que têm emanado da nova onda neoliberal que assola o país. Dado que o projeto neoliberal consagra à educação um campo todo especial de atenção, o papel do FNDEP tem sido de relevância primordial ao exercer a vigilância permanente na construção das novas leis que regerão o sistema educacional brasileiro*¹²⁴.

Todavia, conquistar uma LDB com possibilidades democráticas, com avanços, não significa a melhoria imediata da educação escolarizada, das condições de vida e trabalho de seus integrantes. No bojo da luta por sua aprovação e implementação, persistem os desafios de avançar no nível da organização, da articulação tática e estratégica com a sociedade, da difusão de uma cultura enraizada na transformação do agora. Compreender o presente como trabalho pretérito significa compreender que "o processo de desenvolvimento histórico é uma unidade no tempo, pela qual o presente contém todo o passado e do passado se realiza no presente o que é essencial"¹²⁵.

Em Santa Catarina, o SINTE integra o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública juntamente com o Sindicato - Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina, a União Catarinense de Estudantes Secundaristas, o Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina, entre outras entidades¹²⁶.

¹²³. CNTE Informa. Informativo interno - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Ano III, nº 9, maio/91, pp. 02-11.

¹²⁴. Maria da Glória Gohn, op. cit., p.95.

¹²⁵. Antonio Gramsci, op. cit., p.119.

¹²⁶. Cf. Boletim do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, março/92.

De acordo com os arquivos do SINTE, sua atuação até 1992, em torno da luta pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base - LDB, tem um caráter "tímido", de pouca repercussão na base da categoria que organiza.

Essa atuação aparece pela participação nas reuniões e alguns encaminhamentos do Fórum Estadual; com informações divulgadas em forma de pequenas notas através da COLUNA do SINTE e algumas matérias publicadas no JORNAL DO SINTE (dos quais tratar-se-á a seguir); nos boletins informativos enviados às Coordenações Regionais comunicando os trâmites do Projeto da LDB no Congresso; na distribuição às mesmas Coordenações Regionais de alguns exemplares do JORNAL da CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, para que sejam divulgados nas Escolas; na participação em alguns eventos (debates, mesa redonda).

O SINTE não realiza um trabalho consistente com as Escolas da Rede Estadual, no sentido de discutir, refletir e formalizar propostas conseqüentes acerca da nova LDB, capaz de influenciar as instituições estaduais (Assembléia Legislativa, Conselho Estadual de Educação, entre outras) para que se posicionem politicamente sobre a nova Lei. A título de ilustração, constata-se, nas visitas às Escolas envolvidas durante a pesquisa, um grande desconhecimento, principalmente dos professores, em torno do Projeto e da importância da nova LDB para a democratização da Escola Pública e o sentido que pode ter esse processo de democratização.

No Programa da chapa, que concorre às eleições do SINTE em agosto de 1990 e que é eleita, sobre a LDB, aparece a seguinte alusão: "Quanto à democratização é fundamental garantir na LDB, a eleição direta para diretores de escola". A eleição para diretores de escola (ue não é objeto de discussão nesse trabalho) aparece em vários documentos como a expressão maior de democratização da Escola Pública, o que demonstra uma compreensão pouco precisa dos aspectos políticos necessários para que a Escola Pública seja de fato democrática. A partir da eleição, delinea-se um pouco mais essa problemática pelo menos para a diretoria executiva, responsável pela maioria das matérias que compõem a produção teórica do SINTE.

Matérias como "Só eleição para diretor não resolve o problema"¹²⁷, indicam que a democratização da Escola Pública está além da eleição para diretores, afirmando que

a experiência que temos de eleição na escola demonstra que a simples eleição não resulta, automaticamente, numa condução democrática de todas as questões na unidade escolar. A eleição dos diretores, por si só, não é uma garantia de avanço democrático, pois o isolamento do cargo e a pressão do governo acabam impedindo esta evolução. Há necessidade de se criar mecanismos de participação de todos os segmentos da comunidade escolar, de se estabelecer a co-responsabilidade na

¹²⁷ . JORNAL do SINTE-SC, nº 10, maio/92, p.8.

condução da direção. Nesse sentido, a curta experiência que vivenciamos em 86/87 com os Conselhos Deliberativos nas Escolas apontam como uma possibilidade, bastante concreta, de democratização da educação (...).

No Planejamento do SINTE/91 para preparar a greve do magistério, o conjunto das diretrizes aprovadas com o objetivo de qualificar a intervenção do movimento junto ao governo do Estado, nenhuma linha se destina à LDB. Deixa-se de fazer o debate num dos poucos momentos que têm os trabalhadores para estarem reunidos em maior número, ainda que, na capa do documento escreva-se: "Na agenda do dirigente as emergências entram sempre na frente das *importâncias*"¹²⁸, uma frase expressiva que procura chamar a atenção dos dirigentes para o imediatismo.

Os limites convivem com as possibilidades e os avanços. Em 1991, no início do ano letivo, o SINTE lança em Santa Catarina a "Campanha em Defesa da Escola Pública", apresentando-a, através de um vídeo: à imprensa catarinense; em reuniões de diretores de unidades escolares; nos encontros de professores em todo o Estado. Este vídeo retrata as condições materiais da rede pública de ensino (de várias escolas, como os Colégios Irineu Bornhausen, Aníbal Nunes Pires, Hilda Teodoro, Padre Anchieta, José Brasilício, Silveira de Souza e Henrique Stodieck, em Florianópolis) para receber os alunos.

O vídeo, uma produção do SINTE, dura onze minutos e foi gravado durante a primeira semana de aula. Suas imagens são degradantes, num cenário de esgotos abertos próximos ao pátio escolar, vasos sanitários sem descargas, paredes inclinadas ameaçando a segurança dos alunos, entre os vários problemas que se incorporam ao sistema de ensino em Santa Catarina.

Durante aquele mesmo ano, o SINTE começa a coletar em âmbito estadual informações a respeito das condições das Escolas Públicas. Recolhe fotografias, depoimentos escritos de pais, alunos, Associações Comunitárias, de Pais e Professores, Abaixo-assinados, para preparar um dossiê sobre a precariedade do ensino neste Estado. Essas iniciativas, ricas de possibilidades, pouco se articulam com a discussão nacional em torno da LDB e deixam em aberto a necessidade de aprofundar o modo como o SINTE, através de sua direção, se relaciona com os trabalhadores de base para promover com eles, a formação de uma nova consciência.

3.1.3. A comunicação como instrumento de formação política

Se para as direções - lideranças - do movimento dos trabalhadores em educação, em níveis diferentes, há o entendimento do **como e por quê** defender a escola pública, e o Fórum é um exemplo vivo dessa afirmação, o mesmo não está colocado para a maioria da categoria. Com

¹²⁸. Relatório do Planejamento do SINTE/SC, julho/91

isso, pergunta-se: como se processa a comunicação-formação entre direção e base? Como se constrói a teoria/prática de formação-informação para ou com a base? Por que as mobilizações são edificadas e sustentadas em torno das questões e de práticas mais economicistas? Como equilibrar essa relação para que o pedagógico não continue como reivindicação maior no discurso e menor da prática?

Para que se torne possível compreender o quanto há de precariedade nessas relações, toma-se como objeto neste momento alguns processos promovidos pelo SINTE na tentativa de "socializar" com a sua base os diversos saberes, visando avançar no encaminhamento das lutas.

No SINTE, os instrumentos de "comunicação-formação" são variados. Há o **Boletim Informativo** distribuído às coordenações regionais durante as reuniões do Conselho Deliberativo(CD), onde é discutido. Este **Boletim Informativo** também é enviado pelo correio de acordo com a necessidade da direção executiva de comunicar-se com as regionais; por premissa, suas informações devem ser "socializadas" durante as reuniões dos Conselhos de Representantes (Crs) que, por sua vez, devem repassar as informações em cada unidade escolar. Usa-se o verbo "devem" porque, na prática, a comunicação não se processa de acordo com a premissa. Em algumas regionais, as informações permanecem adormecidas na sede local do sindicato; as reuniões dos CRs nem sempre têm a periodicidade prevista no Estatuto e poucas regionais contam com a presença expressiva daqueles que são eleitos representantes da escola.

Edita-se um jornal bimensal - **JORNAL DO SINTE**¹²⁹ - que é distribuído a todos os sócios do sindicato, através do correio, no endereço que consta na ficha de filiação. Para alguns sócios, por erro ou mudança de endereço não comunicada, os jornais não chegam e o sindicato os recebe de volta, em grande quantidade, encaminhando-os a seguir para as regionais, no intuito de localizar os destinatários. Um percurso complicado, quase sempre interrompido na concreticidade do cotidiano.

Alguns associados escolhem a escola como local para recebimento do jornal. Desse modo, durante a pesquisa de campo foi possível encontrar em várias unidades visitadas, uma grande quantidade de jornais esquecidos sobre a mesa da sala dos professores, lacrados pela etiqueta com os dados do destinatário, demonstrando ausência de curiosidade, no mínimo pelas manchetes da primeira página; muitas vezes o jornal estava depositado no lixeiro desta sala, também lacrado; em algumas unidades, nem chega às mãos do interessado, porque é desviado, quase sempre, pela direção da escola, no sentido de impedir que o associado se comunique com o sindicato.

¹²⁹ . O jornal é publicado com esse nome a partir de 1990. Até então, o jornal, com a mesma periodicidade, chama-se EDUCAÇÃO SINDICAL, conforme pesquisa.

O sindicato não possui um estudo do significado do **JORNAL** como instrumento de comunicação-formação dos associados. No entanto, vários deles trazem matérias importantes e temas relevantes que envolvem, inclusive, a conjuntura nacional e internacional. O **JORNAL** nº8, mar/abr-91 discute a Guerra do Golfo Pérsico com a matéria "Golfo: não ao maniqueísmo" do jornalista Gastão Cassel; no mesmo exemplar, outras três matérias se destacam, uma do sociólogo Herbert de Souza, intitulada "Collor no seu devido lugar", analisando os prejuízos políticos que o Brasil acumula ao ser dirigido por um projeto liberal, pautado pela exclusão das majorias, particularmente o prejuízo no campo da ciência e tecnologia; a segunda, da professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Doutora Marli Auras, discutindo a "Educação como instrumento de luta" no contexto de um país que historicamente desrespeita o trabalho teórico; a terceira, da jornalista e Antropóloga Sonia Maluf, integrante do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Gênero da UFSC, que traz para o debate o "Feminismo nos anos 90".

O **JORNAL DO SINTE** nº 10, mai/92, traz uma entrevista de grande interesse e atualidade, com o Professor Doutor Flávio Beno Siebeneichler, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sobre a questão da interdisciplinaridade e a necessidade de compromisso dos docentes para promover a ruptura com a fragmentação no processo de formação do ser humano. Temas como racismo, democratização dos meios de comunicação, socialismo, alfabetização e cidadania compõem uma série de artigos que objetivam formar/informar o leitor primeiro do SINTE: seus associados. Como demonstram os artigos aqui selecionados, numa amostragem, a formação dos trabalhadores em educação faz parte dos propósitos do Sindicato.

Às terças-feira, o SINTE ocupa um espaço pago no Jornal Diário Catarinense, espaço denominado **COLUNA DO SINTE**. A opção por esse periódico, segundo a diretoria executiva do sindicato, é porque este é o único jornal que chega a todas as regiões do Estado, possibilitando à maioria dos trabalhadores em educação informações mais rápidas acerca do que sucede diariamente no movimento. Este jornal é de propriedade da Rede Brasil Sul de Comunicação - RBS, emissora afiliada da Rede Globo de televisão, uma das expressões do monopólio dos meios de comunicação de massa no Brasil, situada em Santa Catarina.

A **COLUNA DO SINTE**, de acordo com as avaliações que se faz durante algumas reuniões do Conselho Deliberativo, é lida por muitos professores e tem facilitado o trâmite das informações, possibilitando para muitos o acompanhamento das atividades encaminhadas pela direção do SINTE. No entanto, é um instrumento apenas informativo, já que ocupa um espaço limitado que não comporta reflexões. Por outro lado, além de informar muitos professores, permite que os setores da sociedade que lêem jornal tomem conhecimento dos fatos que envolvem o movimento dos trabalhadores em educação.

Além dos instrumentos recorrentes, há os panfletos que são distribuídos durante mobilizações, assembleias ou campanhas específicas como, por exemplo, as campanhas contra a municipalização do ensino, pela eleição de diretores, entre outras. Nestes panfletos, a linguagem é coloquial e enfatiza expressões como "estamos na miséria, somos explorados, governo rouba salários, chega de ganhar uma miséria", encontrando - pelas conclusões provisórias desta dissertação - pouco eco na concepção de mundo de grande parte dos professores. Estes professores não assimilam a autoreferência de trabalhadores¹³⁰.

Quanto à municipalização do ensino, além da campanha de divulgação, o SINTE realiza um estudo amplamente documentado, apontando as consequências dessa medida, nos moldes propostos pelo governo. Toma como um dos parâmetros de sua análise os resultados desastrosos da municipalização no Chile, posta em prática durante a ditadura Pinochet e que, ao que parece, "o governo de Santa Catarina tomou como base para sua proposta de municipalização" (Dossiê da Municipalização). O documento do SINTE é encaminhado à maioria das Câmaras de Vereadores - onde os professores realizam manifestações e vigilância - Prefeituras, Assembleia Legislativa e outros organismos da sociedade civil. Essa ação organizada, com a participação ativa de várias regionais, traz ao movimento um grau avançado de maturidade na compreensão da problemática relativa à municipalização do ensino; consegue impedir sua implementação em vários municípios e, em outros, como é o caso de Jaraguá do Sul, possibilita o cancelamento do convênio entre o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal, por falta de cumprimento dos itens acordados, tal como o repasse de verbas, um dos principais.

Outro estudo importante, realizado pelo SINTE com a participação do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público (SINTESPE), resultou num documento intitulado *As transparências e as nebulosidades da implantação do PMG - Plano de Modernização do Governo*. Nesse documento, parte integrante do *Dossiê de Denúncias* do governo Vilson Kleinubing, o SINTE comprova inúmeras irregularidades na execução orçamentária do ano de 1991 (esse documento se encontra nos arquivos do SINTE à disposição dos interessados para conhecimento de detalhes).

As ações do governo visam distorcer o orçamento já aprovado em 1990, através do instrumento do "Crédito Suplementar - CS", uma das maneiras de desviar os recursos públicos para fontes escusas. Assim, aprova-se um percentual de investimento para determinado setor e, de acordo com interesses também determinados, amplia-se essa receita através do Crédito Suplementar. Esse documento tem a máxima divulgação possível no Estado e conta com a parti-

¹³⁰. Não faz parte dos objetivos desta dissertação analisar o conteúdo desses instrumentos de "comunicação-formação". A seleção de alguns temas, a abordagem de determinadas questões, visam, tão somente, enriquecer a análise em desenvolvimento.

cipação dos professores que, em cada Região, levantam dados sobre a distribuição orçamentária do Governo Kleinubing.

A intervenção do SINTE e SINTESPE, junto à Assembléia Legislativa e grande imprensa, favorece a correção de algumas distorções, dado que ainda não se tem, nesta sociedade, mecanismos eficazes de participação e controle (vigilância) permanentes daquilo que se convencionou chamar de "público".

Esses exemplos querem demonstrar que as ações, que envolvem qualitativamente (de modo ativo) a base da categoria, dão ao movimento condições para intervir na sociedade com unidade e coerência. Não há luta e engajamento naquilo que não se conhece. Não há defesa para projetos externos à participação das pessoas interessadas. Não há construção sem alicerce e este inexistente sem os construtores.

Não obstante, várias ainda são as práticas que carecem da socialização dos saberes. Analisando-se os padrões de comunicação e as formas como estas se processam, constata-se no sindicato - predominantemente - a reprodução do modelo vigente, ou seja, o modo de comunicar restaura as velhas fórmulas, onde quem detém o conhecimento repassa-o pela mera informação e espera-se que o informado, rapidamente, modifique a sua prática e transforme sua concepção de mundo.

O conhecimento, dessa maneira, acaba por ser concebido como algo cumulativo, numa relação de depositante-depositário, porque a maioria dos trabalhadores em educação não participa da construção desse conhecimento, permanecendo como o setor que recebe os fragmentos do que outros sabem, através do ato de informar. Deixa como lacuna a não dialogicidade na relação direção/ base. PAULO FREIRE faz uma crítica salutar a esta forma de conceber o conhecimento, quando afirma que

*os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é e o contexto político e histórico em que se insere*¹³¹.

3.1.4. Formação política nas mobilizações

As lutas, sejam elas pedagógica e/ou econômica, têm um caráter político, há um intercâmbio direto entre ambas e podem oportunizar aos trabalhadores certa compreensão de seu processo histórico, isto é, podem servir como espaços de formação política. Entretanto, as

¹³¹ Paulo Freire & Ira Shor, (1992: 24-5).

atividades de mobilização sustentam-se na esfera mais econômica e em muito pouco dão às lutas um caráter pedagógico, formador de uma nova consciência.

Quando os trabalhadores estão reunidos (em assembléias, pequenas reuniões, por exemplo) para discutir questões inerentes à sua organização e reivindicações, observa-se que o modelo adotado nestes encontros seguem os padrões formais que hoje conhecemos. Nas assembléias, conforme o ritual que se desenvolve a partir da abertura dos trabalhos pelo coordenador do evento, um dos momentos é destinado às intervenções dos presentes. Geralmente, este modelo permite que apenas alguns poucos se inscrevam e, com isso, explicitem suas opiniões acerca do tema em debate.

Estes poucos que falam nas assembléias, quase sempre são os mesmos e ocupam cargos de direção no movimento dos trabalhadores em educação. Pode-se dizer que é um processo democrático, já que a palavra é acessível a todos que façam parte da categoria, respeitando-se apenas a ordem de inscrição e o tempo que é previamente destinado às intervenções. No entanto, encerram certas características que inibem a participação da ampla maioria: o uso do microfone, colocado à frente e próximo à mesa coordenadora dos trabalhos; a inscrição é feita junto à mesma mesa e exige que aquele que deseja se inscrever dirija-se até o responsável por esse controle; após a lista dos inscritos estar preenchida, cada um é chamado nominalmente para fazer sua intervenção, no espaço de três minutos. Isso tudo requer dos participantes um grande esforço para exercitar esta prática, que muito pouco é estimulada pelos dirigentes.

Se considerarmos que esta sociedade educa para o silêncio e coíbe, de várias maneiras que as pessoas falem, é possível questionar a reprodução de práticas, pelo movimento, similares às práticas daqueles que são aversos a um modelo de relações onde, pelo menos, a maioria diga o que pensa e contribua nos encaminhamentos. Nessa mesma direção, pode-se questionar a democracia que se prega nas assembléias quando os argumentos defendem que a palavra está aberta a todos; não se é democrático por definição, mas por princípio.

O discurso elaborado dos que falam, o timbre da voz, são alguns dos fortes instrumentos de poder que, tanto podem estimular o avanço do movimento, quanto seu retrocesso, de acordo com os interesses do momento e de quem discursa. Nesse jogo de palavras, aplausos e apupos, conduz-se a maioria a votar, aprovando ou rejeitando a proposição apresentada. Tudo depende da capacidade de quem propõe, de argumentar e contra argumentar.

Nas reuniões dos Conselhos de Representantes de escolas, o processo é mais coletivo em função do número de presentes ser menor; das pessoas se conhecerem e do clima ser menos formal. Aqui, o ritual procede de maneira diferente e, dos presentes, aguardam o relato de como estão as discussões e decisões em cada unidade escolar, frente à mobilização em curso. Este, então, deveria ser

o espaço da aprendizagem, a "escola" de formação para possibilitar que num fórum mais amplo, um número maior de pessoas participem com suas concepções acerca dos desdobramentos do movimento. Em geral, estes encontros raramente fomentam discussões mais elaboradas, exercitam análise da conjuntura ou discutem temas gerais que extrapolem o âmbito das questões relativas ao movimento dos trabalhadores em educação, resumindo-se a registrar os relatos de cada representante e a discutir apenas os problemas que norteiam esta categoria.

Relativo às manifestações de rua, a preparação, os trâmites para sua concretização, na maioria das vezes são discutidos e organizados por um grupo muito seletivo, sendo quase todos dirigentes do movimento. A categoria é chamada para garantir presença física, fazer número para que a manifestação ganhe espaço na mídia como um evento de grande porte. Não se quer, com essa observação, subestimar a capacidade de intervenção dos trabalhadores de base ou considerá-los "massa de manobra" dos dirigentes.

O que se quer é registrar que os valores predominantes, também no movimento sindical, põem em prática, sem uma discussão mais qualitativa, modelos que historicamente são adotados pelas classes dominantes, aos quais não se dedica maior atenção para promover reflexões que orientem maneiras criativas de realizar os momentos coletivos.

Nesse sentido, questiona-se o esvaziamento das manifestações, a ausência dos trabalhadores nas atividades ditas de seu interesse, a insuficiência das atuais formas de luta para solucionar os problemas que circundam o movimento. A dificuldade, particularmente dos dirigentes, está na compreensão dos elementos que servem de entrave para avançar tanto nas formas atuais de luta quanto nos rumos da organização.

GRAMSCI salienta que,

o processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas todo progresso para uma nova 'amplitude' e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simplórios, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, através de indivíduos, ou mesmo grupos mais ou menos importantes, no estrato dos intelectuais especializados. No processo, porém, repetem-se continuamente momentos nos quais entre a massa e os intelectuais (ou alguns deles, ou um grupo deles) se produz uma separação, uma perda de contato; disto decorre, portanto, a impressão de 'acessório', de complementar, de subordinado¹³².

Quando a tônica das mobilizações se reveste da defesa de interesses essencialmente econômicos, deixando o pedagógico como acessório para determinados momentos, o

¹³². Op. cit., (1989a: 22).

desinteresse pela participação extrapola os limites do movimento. Se as mobilizações devem ter um caráter também de formação política e delas, outros movimentos são chamados a participar, compete aos dirigentes do SINTE aprofundar a discussão em torno do **que e do como** essas manifestações são organizadas.

Num texto elaborado pela União dos Trabalhadores em Educação (UTE-MG), preparatório ao II Congresso de Política Educacional dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, 1990, a reflexão proposta chama a atenção, por exemplo, da relação que se estabelece com outros movimentos quando a palavra de ordem das manifestações é a defesa da escola pública, afirmando que

*devemos defender a escola pública pelo sentido concreto que ela tem ou pode ter para os seus usuários - as classes populares. Sentido não só estratégico, à luz da nova sociedade que trabalhamos para construir, mas igualmente tático, no interior da sociedade classista em que (ainda) vivemos. E como consegui-lo sem que os usuários da escola pública comprovem que a nossa causa não é apenas corporativa, de pura auto-proteção econômica e funcional, mas que lutamos acima de tudo para preservar e aperfeiçoar radicalmente um patrimônio coletivo, social, útil sobretudo às próprias classes populares?*¹³³.

Durante os Congressos do SINTE, realizados anualmente até 91 e de dois em dois anos a partir de 92, do qual participam delegados eleitos em cada região, proporcional ao número de seus sócios, elabora-se e aprova-se um Plano de Lutas, com um vasto elenco de atividades que nortearão as mobilizações dos anos seguintes. No entanto, quando se trata de passar da teoria à prática, de executar as decisões aprovadas no Congresso, nem mesmo os delegados (em sua maioria) que estiveram presentes no momento das formulações voltam a discutir os encaminhamentos, explicitando a contradição entre os objetivos proclamados e as campanhas promovidas no cotidiano. Conforme RIBEIRO, "não é possível compreender a prática sem compreender o contexto em que ela se dá"¹³⁴.

No IV CONGRESSO ESTADUAL DO SINTE/92, realizado em Chapecó, é distribuído um texto intitulado "Contribuição ao Debate do Congresso do SINTE/SC". Este texto, de autoria de um grupo de professores (dirigentes e militantes do Sindicato), traz para o centro da discussão o que se destaca a seguir:

A necessidade da reflexão, de pensar e repensar o que se faz, como se faz e com qual objetivo se faz é uma obrigação nossa, não só como educadores que somos, mas principalmente, como militantes sindicais que querem contribuir com a transformação social. Se isto é uma regra permanente, da ação revolucionária,

¹³³ .O lugar da luta pedagógica na defesa da escola pública. N° 02, 1990, p.2.

¹³⁴ . (1983, in: sumário).

transformadora, numa situação de crise, como a que vivemos, se torna uma questão crucial.

Em outro momento, diz o texto:

Não há como esconder as profundas transformações sociais, econômicas, culturais, ideológicas que estão ocorrendo no mundo todo. (...) Enfrentar tudo isto sem que façamos uma profunda discussão, reflexão sobre os nossos objetivos, a nossa metodologia, o papel e o alcance dos nossos instrumentos de ação e, fundamentalmente, sem que analisemos a correlação de forças que existe no jogo social; sem fazer tudo isso, é no mínimo, continuar a patinar, sem avanços e até com perdas significativas de conquistas. (...) Indiscutivelmente o SINTE/SC é reconhecido publicamente como um sindicato de luta, que enfrenta a política dos governos. Mas não podemos esconder o sol com a peneira. Há na categoria sentimentos do tipo: "o sindicato não tem força"; "greve não adianta"; "a gente luta, luta, luta e só regride". Afinal, após uma dezena de greves, nos encontramos na situação salarial, funcional e educacional em que estamos é realmente para nos questionarmos profundamente. E nós, enquanto lideranças, não podemos nos esconder atrás de dogmas! 35 .

São questões lançadas, buscando a reflexão sobre o papel do sindicato na sociedade contemporânea, desafiando os delegados ao Congresso a voltar o olhar para a unidade entre a teoria (o que se aprova nos Congressos) e a prática (o que de fato se encaminha no dia-a-dia).

A partir dessas considerações pode-se afirmar, de modo provisório, que está dispersa, entre a maioria, a compreensão do contexto em que se inserem suas práticas, faltando o "todo do raciocínio" para que tenham "em comum um mesmo contexto social e profissional do qual decorrem os desafios que /.../ precisam ainda ser enfrentados e efetivamente ultrapassados, sob pena de terem comprometida sua condição de sobrevivência objetiva (material) e subjetiva (intelectual e moral) enquanto seres humanos"¹³⁶ .

Na luta geral, onde se insere também a defesa da escola pública, estão presentes conflitos e contradições, uma correlação de forças. Não se pode ser ingênuo. Da formação que se promover através dos processos de mobilização, da sua qualidade política, da intervenção nas esferas institucionais, da criação de novas formas de atuação, da busca de parceria tática nos momentos em que a conjuntura assim o exigir e de parceria estratégica como princípio constante depende a ampliação das oportunidades de articulação com os setores interessados, bem como a formulação e implementação do projeto político-pedagógico dos trabalhadores para a escola pública.

Nessa tarefa, coletiva, todos os esforços podem ser apreendidos e integrados aos pilares dessa construção. Através de suas instâncias dirigentes, o SINTE pode articular as experiências

¹³⁵ . Contribuição ao debate do CONGRESSO do SINTE/SC, s/d, s/pg. O texto encontra-se nos arquivos do Sinte.

¹³⁶ . Idem, Ibidem, p.66.

que acontecem de modo isolado, tais como: as iniciativas no campo educacional que vêm sendo pensadas pelo movimento dos trabalhadores "Sem-Terra" em alguns assentamentos; projetos que foram e vêm sendo desenvolvidos por iniciativa de algumas unidades escolares; encontros organizados pelos professores nas regiões, discutindo e propondo saídas para o ensino de pré à 4ª série do 1º grau, por exemplo; iniciativas de setores progressistas da igreja junto às favelas e outras comunidades carentes e sem acesso à escolarização básica; iniciativas encampadas por coletivos que moram em áreas invadidas (ocupações), como os mangues. São experiências que, discutidas nas mobilizações, podem atribuir-lhes outra qualidade.

É nessa perspectiva que se quer pensar a defesa da escola pública e da qualidade do ensino; a escola, aqui entendida como um espaço alegre, no sentido que SNYDERS a compreende, de renovação dos conteúdos culturais, onde a fonte de alegria dos alunos emerge como resultado dos jogos, dos métodos agradáveis, das relações de solidariedade entre alunos e professores, das trocas que estimulam o interesse pela cultura que ele chama de elaborada que "pode e deve culminar em ação que mude alguma coisa no mundo, participe às forças que mudam algo no mundo"¹³⁷.

Às portas de um novo século, não parece ter mais espaço para o imobilismo, a passividade e a reprodução de métodos e técnicas que fragmentam o ser humano, fragmentando sua concepção de mundo; não cabe mais a reprodução da luta corporativa e funcional como aspecto mais importante de um movimento.

Tudo isso não cabe mais para aqueles que querem comprometer-se com o estabelecimento de uma nova ordem, baseada na solidariedade e na busca de unidade entre teoria e prática. Para os que ainda estão distantes ou ausentes das mobilizações, é preciso criar as condições para que façam uma opção, considerando que não há neutralidade possível. Esta suposta neutralidade é, por si só, uma opção política que favorece a hegemonia burguesa.

3.1.5. A relação entre dirigentes e dirigidos: o sentido que se expressa também nas falas"

Nessa linha de re-valorização das atividades políticas do sindicato, um aspecto importante diz respeito à criação de mecanismos que garantam um mínimo de coordenação e trocas entre dirigentes e dirigidos, visando alterar o padrão hierarquizante das instituições tradicionais.

Das "falas" escolhidas, é possível identificar como a luta que ora se desencadeia, mesmo com afirmações de luta pedagógica, não é suficiente para garantir uma mobilização consistente e, ainda,

¹³⁷. Sobre a compreensão da alegria como fenômeno cultural ver Georges Snyders. **A alegria na escola.**

como aquele que atribui à maioria a falta de clareza sobre a importância da dimensão pedagógica, quase sempre se exclui dessa maioria. É sempre o outro, disperso numa maioria genérica e amorfa que não possibilita o fortalecimento da luta também pelo aspecto pedagógico.

"Falam" alguns professores:

"Aliás, as greves vêm se esvaziando porque o sindicato só mobiliza para resolver as questões salariais. Por isso, além dos professores, os pais não nos dão muito apoio porque acham que só lutamos por dinheiro e o resto que se dane. Sei que não ganhamos o que merecemos, mas não dá mais, são várias greves e a educação vai de mal a pior. Ganhamos um reajuste que alivia por pouco tempo a baixa dos salários, mas em nada melhora o dia-a-dia da escola, continua tudo como antes". (1)

"Quando entramos nas greves, sempre aparece na pauta de reivindicação a melhoria do ensino, mas quando se consegue conquistar os itens salariais - isto quando se consegue -, os professores aprovam o fim da greve porque esta não consegue segurar a mobilização só por questões pedagógicas. Infelizmente é assim". (2)

O sindicato aparece como algo distinto, do qual o entrevistado não se considera parte integrante - **o sindicato só mobiliza para resolver as questões salariais** - e, sim, acessório. Ao atribuir ao sindicato a "culpa" pelo esvaziamento das greves, refere-se a este como configuração de sua diretoria e não como um organismo privado de hegemonia, do qual ele é ou pode ser um dos elos. Não consegue ver-se no processo, fazer a crítica e a auto-crítica como possibilidades de vencer, inclusive, o seu senso comum. Acredita que **infelizmente é assim**, ainda que tenha consciência de sua desvalorização profissional.

Outro fator presente em várias "falas" diz respeito à depreciação que se faz do sindicato e à reprodução do discurso predominante, quando se refere a um instrumento de organização dos trabalhadores.

"Não sou sócia do sindicato e nunca vou me filiar porque ali só tem gente preocupada em se promover politicamente, se eleger a cargos de salários altos. Tá cheio de petistas, preocupados em usar o sindicato para fortalecer o partido deles, tanto é que até se atrelaram à CUT e vivem discursando que defendem os direitos dos professores". (3)

"Não sou sócia porque o SINTE só faz greve e eu sou contra a greve. Isso não é atividade para professor. A gente tem que educar nossos alunos pelo exemplo, mas pelo bom exemplo, para que eles se tornem homens de verdade. Não fica bem para um professor ficar na rua

*fazendo passeata, gritando que nem uns loucos e agredindo as autoridades. Se um dia o sindicato for diferente, talvez, talvez eu me filie".*¹³⁸ (4)

Identificar-se como trabalhador, para muitos, ainda é questão de falta de princípios - **isso não é atividade para professor** -, implica "rebaixar-se" à condição de comum, sem status. Ver no sindicato um instrumento defesa de seus interesses implica comprometer-se, participar, aparecer em cena. Para estes, fechados em seus recônditos de "segurança", qualquer postura diferente obriga-os a mostrar-se, a permitir que outros descubram suas limitações e o quanto preservam seu senso de egoísmo e individualidade, enfim, a fazerem seus inventários.

Nesse sentido, fica evidente para GRAMSCI que

*quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra (...). Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular*¹³⁹.

Torna-se, portanto, indispensável objetivar de qual conformismo se é conformista.

Já que a nossa análise refere-se ao movimento dos trabalhadores em educação de Santa Catarina, é nessa categoria que se identifica um terreno fértil para vicejar a sensação de fracasso, muito mais do que a compreensão da complexidade que envolve as lutas na sociedade capitalista. Coincidem os sentidos comuns de que "sempre foi assim", "de que não adianta", num espaço em que está presente também o bom senso.

Durante o ano de 1992, juntamente com mais duas pessoas, tive a oportunidade de monitorar três Seminários¹⁴⁰ para discutir "Concepções e Práticas Político-sindicais", cujo público alvo era os integrantes do Conselho Deliberativo do SINTE, a Direção Executiva Estadual e os dirigentes das Coordenações Regionais e Municipais do Sindicato. No decorrer das avaliações, procurou-se anotar (com a máxima fidelidade possível, correndo-se aqui, o risco de não traduzir, na íntegra, a avaliação literal) o que expressavam as "falas" destes dirigentes quanto

¹³⁸. Entrevista número 1, data de 14.10.92, Laguna, professora de Ciências de 5ª a 8ª séries do primeiro grau. A número 2, data de 16.09.92, Rio do Sul, Supervisora Escolar. A número 3 e 4, datam de 10.11.92, Jaraguá do Sul, sendo que a terceira é a fala de uma diretora nomeada e a quarta da professora de geografia de 5ª a 8ª séries do primeiro grau.

¹³⁹. Op. cit., p.12.

¹⁴⁰. I Seminário para os integrantes do Conselho Deliberativo, realizado em Itapema, de 06 a 08.11.92. O II Seminário para os membros da Coordenação Regional do Sinte - Chapecó, de 13 a 14.11.92. O III Seminário, também para Coordenação Regional - Joinville, de 23 a 24.11.92.

à compreensão dos limites que estão colocados para que o movimento dos trabalhadores em educação avance. Algumas "falas":

"Não temos articulado, de fato, o papel que deve desempenhar o nosso sindicato para intervir nesta sociedade";

"Existe falta de argumentos claros para defender o SINTE quando este é atacado, inclusive, pelos professores reacionários; ensaiamos mais do que correspondemos ao que de fato acontece no dia-a-dia";

"Todo o nosso discurso de convencimento da importância do SINTE se dá em cima do econômico e com pouquíssima articulação com outras dimensões; acho que nem a nós convencemos mais";

"Vivemos numa sociedade capitalista e sem dinheiro não vamos a lugar algum; nosso sindicato é pobre financeiramente e não consegue promover nem um terço das atividades que o seu estatuto propõe; quando é que vamos levar a sério a necessidade de investir na sindicalização, para aumentar a nossa receita e com ela, nossa autonomia e liberdade sindical? É na escola que o SINTE tem que chegar e, pra chegar lá, temos que ter dinheiro para informar, formar, produzir teórica e praticamente";

"No sindicato, temos que ver que a luta não é só a imediata, que devemos apresentar propostas para nós e para a sociedade; afinal, que projeto nós temos, como professores e como sindicato? Que tempo temos nos dado para a reflexão? Parecemos uns 'militontos' que reduzem o sindicato ao ativismo".

Esses trabalhadores resistem e, corajosamente, se mantêm nas atividades do sindicato, acreditando que é possível superar os limites permanecendo no interior do movimento. São eles ainda uma minoria, mas qualificados pela capacidade de conjugar sua profissão com as lutas e as tarefas de sua entidade.

Buscam articular o pedagógico com o econômico a partir do contexto político; avançar nas formas de organização e mobilização; apontar a viabilidade da escola pública, sua importância como um dos espaços de socialização do conhecimento que já foi e está sendo produzido. São estes trabalhadores que começam a conceber o sindicato, enquanto organismo privado de hegemonia, com o caráter de educador do setor que organiza e daqueles com quem se articula nas lutas gerais.

Outras falas:

"A escola que não discute seu projeto político-pedagógico, emperra o desenvolvimento do movimento social; não faz vinculações de que a lógica do particular só se dá na relação com o todo, com o geral";

"Temos que investir na formação política dessa categoria para que avance, veja o mundo como real; chega de viver com a cabeça nas estrelas. Falta a eles compromisso político, inclusive com a questão do ensino/aprendizagem";

"O desencanto sindical tem levado muitos companheiros a desistir dos compromissos. A gente só reúne a categoria para momentos ruins: salários baixos, descontos, carga horária superlotada, etc.; para momentos bons, a gente quase nunca se reúne por conta do sindicato. Precisamos apresentar esperança, além do plano econômico, porque este é muito duro";

"Ser sindicalista é um saco; ser sindicalista do SINTE é pior ainda, são sempre os mesmos. Dizemos que queremos um mundo melhor, que queremos ser felizes, que queremos outra sociedade e que felicidade é essa que sobrecarrega alguns, faz abandonar seu cotidiano para se entregar por inteiro à luta? Chega, a luta não pode ser sinônimo de sacrifício, tem que trazer alegrias para alimentarmos a esperança. Pensamos só com a cabeça de 'dirigente sindical' e o subjetivo fica proibido, o que é a condição da maioria. Nossas caras e nossas falas estão saturadas".

Esses dirigentes percebem como o econômico, à medida que é necessário atualmente e, por isso, prepondera nas mobilizações, vai, por conseguinte, desgastando o "encanto sindical". Percebem que a falta de equilíbrio, que não permite redimensionar as reivindicações, o **que fazer** do sindicato, distancia a sua categoria, os pais e, aos poucos, pode distanciar aqueles que se dispõem a permanecer nos cargos dirigentes, sem as menores condições materiais para fazer isso.

Para ilustrar, merece registro em que condições atuam os dirigentes do SINTE nas regionais; nestas, apenas os coordenadores conquistaram recentemente uma liberação parcial (de no máximo 20 horas semanais de sua jornada), para desenvolver as atribuições do sindicato. Os demais, aqueles que integram a direção, trabalham durante a semana, geralmente 40 horas ou mais na escola (muitos deles trabalham um turno em colégios particulares, em Fundações, ou mesmo na própria rede, como ACT) e nas horas de "folga", nos finais de semana, nos feriados, se envolvem com a prática sindical.

Essas características de dirigente sindical são próprias, mais particularmente, dos sindicatos que representam os trabalhadores no serviço público. Com alguns avanços em outros setores, no campo da educação de primeiro e segundo graus, em geral, são essas as circunstâncias referentes ao tempo de liberação para se dedicarem ao dia-a-dia do movimento.

No caso do SINTE, que representa sessenta mil trabalhadores na base, com um organograma dirigente distribuído em vinte e duas regiões do Estado, o total da carga horária de liberação - conquistada em 1992 - corresponde a quatrocentas e quarenta horas/aula (h/a): são onze dirigentes na Executiva Estadual para dividir duzentas e vinte h/a; as duzentas e vinte h/a restantes são repartidas entre onze regiões organizadas - de acordo com o número de sindicalizados em cada uma delas - e nas demais, a liberação é concedida a professores ACTs e paga pelo sindicato - no máximo vinte h/a -conforme aprovação do Conselho Deliberativo.

São, portanto, dezoito regiões organizadas e quatro ainda sem organização, isto é, não existem nestas últimas, coordenações eleitas; as atividades são realizadas por professores que, mesmo como minoria, buscam encaminhar algumas ações para se unificar com o restante do estado.

Estas são condições concretas e não podem deixar de ser consideradas na análise. Não se acredita que seja apenas a liberação o fator determinante para politizar e fazer avançar o movimento, até porque as liberações, se não estiverem norteadas por certos princípios - dentre eles: liberação por tempo determinado, ocupação do tempo com a organização dos trabalhadores, com a participação nas atividades sindicais e similares -, correm o risco de proporcionar aos dirigentes a acomodação, o afastamento da base do movimento, o "peleguismo" como vulgarmente se costuma denominar no movimento social. Norteadas pelo compromisso e pela ética políticos, favorecem o processo de organização dos subalternos.

Desse segundo ponto de vista, a ampliação da carga horária de liberação dos dirigentes (desde o Representante de Base, no turno em que ocorrer a reunião do Conselho de Representantes até as Direções Executivas) está incorporada às reivindicações, a partir de critérios políticos, levando-se em conta as reais necessidades do movimento.

Sua real necessidade começa a ser discutida com outros movimentos organizados, buscando unidade de ação para que esta conquista transforme-se em direito, dentro das diretrizes da liberdade e autonomia sindicais.

Por último, vale considerar que a política é uma prática de todos os dias, um mecanismo que move a totalidade das ações, impregnando todos os encaminhamentos. Submersos em suas atividades particulares e profissionais, os dirigentes não conseguem (sem a liberação) remover as precariedades e os imediatismos da vida sindical, ainda que almejem e se esforcem para desenvolver ações conseqüentes.

3.2. A escola pública sob a ótica dos trabalhadores: um projeto político-pedagógico

Vivemos uma nova ordem mundial capitalista, onde os países "mais fortes" se unem para continuar a exigir dos "mais fracos" a cooperação irrestrita como instrumento de preservação e aperfeiçoamento de seus interesses políticos e econômicos, tendo a clareza de que, dentro dessa nova ordem, não é mais possível assegurar a hegemonia de um só país sobre a maior parte do planeta. Portanto, sabem que é preciso globalizar as ações, num processo de unidade entre "pares" seletos para que as estratégias traçadas se desenvolvam num curso o mais seguro possível, no sentido de subjugar as crises e manter o regime capitalista com as vestes da "modernidade".

Para isso, todos os meios de que se pode lançar mão são planejadamente selecionados, corporificando as estratégias da dominação. A linguagem, os valores e os modos de ser, os padrões de consumo, as relações voltadas para o individualismo são alguns atributos que se transformam em peças de marketing, sob novas vestes, para os terciomundistas. Ou seja, numa associação político-ideológica, cabe aos "mais fortes" resolver a crise capitalista e "dentro desse contexto, [propor] uma ordem econômica mais justa sem sair das estruturas existentes"¹⁴¹. Com esses atributos se busca "fetichizar" cada vez mais a realidade, para que esta se apresente às maiorias como algo inatingível e opaco.

Se até certo momento histórico, a preocupação dos países capitalistas, que compõem o grupo dos "mais fortes", volta-se para o comunismo do Leste Europeu, com os acontecimentos de 1989 (relativos ao socialismo real) essa atenção (re)direciona-se para "o Terceiro Mundo porque este poderia negar-se à 'cooperar'"¹⁴² com as novas metas estabelecidas. HOBBSBAWM nos lembra que "por mais de setenta anos os governos e as classes dirigentes ocidentais foram atemorizados pelo fantasma da revolução social e do comunismo, eventualmente transmutados no medo do poderio militar da União Soviética e suas potenciais repercussões internacionais"¹⁴³. Por isso, hoje mais do que ontem, estudar com acuidade o comportamento humano no Terceiro Mundo é fundamental; assim, se antecipar à formação de novos movimentos imbuídos pelo coletivismo democrático e às reações possíveis frente ao acirramento das injustiças sociais¹⁴⁴.

¹⁴¹. Alberto Micheo. O caso CARTER: um fenômeno planejado, apud ASSMANN, (1990: 20). Ver no artigo de Micheo: a comissão trilateral (p.19); ideologia política (p.20-1).

¹⁴². Hugo Assmann, op. cit., p.11.

¹⁴³. Eric Hobsbawm, (1993: 93).

¹⁴⁴. No artigo de Hugo Assmann, citado anteriormente, encontramos algumas passagens que demonstram as preocupações dos "mais fortes" para com o Terceiro Mundo e as conclusões dos estudos realizados pela comissão:

" 'Interdependência' (...) e 'cooperação' são conceitos centrais da nova 'estratégia global' dos Trilateralistas". Num dos estudos da comissão, examina-se "os progressos da ciência social nos países dependentes. Este "cita, explicitamente, a reinterpretação que os cientistas sociais da América Latina lograram elaborar dos conceitos que

Esse estudo - do comportamento humano -, entre outras coisas, dá aos "mais fortes" uma leitura segura do real, possibilitando-lhes realizar certas concessões aos subalternos já que, "até mesmo o Fundo Monetário Internacional descobriu que há limites para os sacrifícios que podem ser impostos a povos mais longínquos"¹⁴⁵, para garantir que suas lutas se mantenham no limite da estrutura vigente, enquanto for possível exercer o controle e evitar a formação de uma vontade coletiva nacional-popular¹⁴⁶.

Ao que parece, no centro de todo esse debate e sob a ótica dos dominadores, a educação pública dos países "mais fracos" (na sua conformação escolarizada e nas condições materiais atuais) não é objeto de atenção no que se refere à qualidade se esta qualidade for pensada sob a ótica dos subalternos.

No contexto da chamada Terceira Revolução Industrial desponta esta contradição: o dinamismo que envolve a economia atual está sedimentado na criação, no modo como se processam e se veiculam as informações; porquanto a escola, especialmente no nível básico, **como está** não responde a este dinamismo. Exige um ensino contemporâneo que **informe**, porém, com rapidez e eficiência os componentes básicos do conhecimento necessário a essa nova ordem; em contraste a isso, sabe-se que a distribuição da informação se processa historicamente de maneira desigual entre os povos e os espaços que ocupam. O que fazer?

Se a escola ocupou por muito tempo a atenção de alguns pesquisadores, que a analisavam como um dos espaços fundamentais de produção e disseminação da ideologia dominante - muitos destes numa visão althusseriana da escola e da ideologia -, essa função é hoje muito mais atribuída aos meios de comunicação de massa, pela rapidez e eficiência com que desempenham

definem o fenômeno do subdesenvolvimento. Referem-se, ali, mediante o emprego do termo 'dependência' (...) a essa releitura da nossa realidade. Porém, logo a seguir, visando ocultar ideologicamente o fato de que aqui se tomou consciência da contradição fundamental, procuram então tudo diluir em opiniões, sensibilidades, irritações, desconfianças e resistências à cooperação".

Assmann apresenta o resultado do estudo da Trilateral:

" 'A desconfiança dos países menos desenvolvidos diante dos desenvolvidos é, também, um fato. Isto deriva, em parte, da visão que aqueles têm de que o sistema econômico mundial foi manejado pelos países desenvolvidos exclusivamente em seu proveito próprio - e resulta também, em parte, da desconfiança amplamente difundida que prevalece entre as elites dos países menos desenvolvidos, relacionada com o comércio internacional. (...) a pobreza tem sido endêmica ao longo da história humana', existem disparidades que são 'naturais', existem diferenças que são 'inevitáveis'. O que de melhor se pode intentar se pode intentar é um certo alívio da extrema pobreza". Hugo Assmann, Op. cit., pp. 11-12.

¹⁴⁵. Eric Hobsbawm. Op. Cit., p. 100.

¹⁴⁶. GRAMSCI atribui ao partido, ao "moderno Príncipe", essa tarefa, quando diz que "o moderno Príncipe deve e não pode deixar de ser o propagandista e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa criar o terreno para um desenvolvimento ulterior da vontade coletiva nacional-popular no sentido de alcançar uma forma superior e total de civilização moderna". (1989: 8-9). Sem perder de vista o contexto histórico em que Gramsci atribui exclusivamente ao partido essa tarefa, hoje, além dos partidos que se comprometem com a organização dessa vontade, vários movimentos sociais devem ser considerados parceiros nessa caminhada.

essa tarefa. Isso não significa que a escola deixa de ter importância quanto a esse aspecto; contudo, ela vem sendo sistematicamente superada porque não consegue apresentar-se com as feições próprias da "modernidade", já que não foi posta como prioridade para essa condição.

Esse fator impede a escola de avançar para um mundo cada vez mais informatizado, tornando-se, ao contrário, um lugar arcaico, atrasado; a escola é lenta demais para competir com os meios de comunicação nessa tarefa rápida de veiculação de cenários e atores; informações recentes e selecionadas; mecanismos que possibilitam a preservação de uma cultura sedimentada na "socialização" dos sonhos, à medida que se acirra a privatização das riquezas produzidas pelo trabalho humano.

Nesse sentido, qualquer inquietação com a escola - no que tange à sua natureza social, à sua qualidade, à sua capacidade política de socializar o conhecimento, à necessidade de democratizar as informações, à valorização dos seus profissionais, imprimindo-lhes o respeito que merecem e dando-lhes condições necessárias para que bem se desenvolva a relação ensino-aprendizagem - parece estar descartada, não fazendo parte das diretrizes traçadas por essa nova ordem político-econômica. A inquietação para com a escola não quer superar a conformação de um contingente cada vez maior de indivíduos de "segunda classe".

Seja como for, essa nova ordem não pode mais prescindir da universalização da escolaridade básica - acesso e permanência - capaz de garantir o conjunto de conhecimentos adequados ao contexto da Terceira Revolução Industrial. Para amenizar a contradição, há que se investir no resgate da escola pública e assegurar como princípio educativo o trabalho, mas o trabalho produtivo capitalista. Desse modo, assegurar a lógica existente: uma escola de formação geral destinada às elites e um número de vagas adequado à formação técnico-profissional para as massas, considerando essa técnica como meio de formação da mão de obra especializada para suprir as indústrias.

Considerando a sociedade de classes como determinante para impedir a unidade nacional e a escola como uma das esferas que permite à burguesia manter o poder, GRAMSCI propõe então a escola de formação geral e profissional para todos. Uma escola que priorize a unidade entre teoria e prática, que se organize e atue para construir a nova hegemonia, indispensável à transformação social. Esta escola, no seu processo educativo, deve traçar objetivos capazes de "ultrapassar os limites do individual para se afirmar e agir a nível de massa"¹⁴⁷.

GRAMSCI afirma que "deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos

¹⁴⁷. Apud Antonio Tavares de Jesus, (1989: 92).

elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza"¹⁴⁸. Essa relação tem um caráter orgânico e é ela que possibilita a formação do homem social, do homem coletivo.

3.3. A configuração do projeto político-pedagógico sob a ótica do governante

No Brasil, e particularmente em Santa Catarina, para a escola pública dos filhos dos trabalhadores, o "caos" é ainda o projeto. Não um "caos aleatório", (mesmo que essa seja a sua aparência no sentido que a expressão comporta¹⁴⁹); faz parte do planejado, do determinado.

É um "caos" traçado com o conhecimento da essência dos objetivos a que se destina. É o projeto de um "Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos"¹⁵⁰, que prefere uma escola triste, imersa na burocracia e na hierarquia de poderes, onde o subalterno dessa mesma escola, ao despontar no vértice de sua pirâmide, transforma-se (muitas vezes sem se dar conta de que foi cooptado), em "carrasco" (como é o caso de muitos diretores, secretários executivos, entre outros), colocando em prática, do modo mais eficaz, os atributos da dominação, da qual ele próprio é também mais uma vítima.

Desse modo e aprofundando a contradição, a escola pública orienta-se por um projeto político-pedagógico preparado em "laboratórios" - por comissões de "alto nível" - e implementado através das medidas que são próprias das relações verticais, autoritárias, próprias daqueles que se "nutrem" de uma concepção de mundo em que "mãos e cabeça" são peças dissociadas. É então um grupo de "iluminados" que pensa o que, o como e o quando para que outros executem e, ainda, o façam da maneira mais "rentável" possível, não interessando nesse propósito como essa prática será desenvolvida (nos aspectos referentes à qualidade).

Nesse sentido, o importante é que esta prática se dê no âmbito da reprodução mecânica - fazendo jus aos criadores - para que acentue a separação entre ação e reflexão; que permita mensurar, por meio dos "equipamentos" de avaliação (também elaborados pelas referidas comissões), o **quanto de conteúdos** foram transmitidos, **quantas avaliações classificatórias** foram aplicadas para os alunos em cada bimestre, **se as fichas de controle** (do comportamento, da assiduidade, da "participação", do cumprimento das tarefas escolares) foram preenchidas e receberam o "visto" daqueles que, na hierarquia da escola, ocupam a função de "chefes", de vigilantes do cumprimento das ordens.

¹⁴⁸. Antonio Gramsci, op. cit., (1989a: 39).

¹⁴⁹. CAOS: abismo; grande confusão ou desordem; ALEATÓRIO: sujeito ao acaso, fortuito, acidental; *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 1993.

¹⁵⁰. Miguel Arroyo (Org.), (1991: 12).

Importa, também, que todo esse aparato se desenvolva dentro de condições as mais precárias possíveis e de modo pré-determinado: salas de aula superlotadas (muitas com mais de 50 alunos, com o argumento/aposta da evasão escolar já no primeiro bimestre letivo), em algumas unidades, sem o número necessário de carteiras para acomodá-los, calados, de preferência; em muitas escolas, o espaço físico é impróprio para que se realize a compreensão/construção do saber; professores com jornadas de até 60 horas/aula por semana, sendo "animados" a acreditar que, com mais horas de trabalho, é possível suprir suas carências materiais e, muitas vezes, de seus familiares, transformando o "salário" num forte "equipamento" de desprofissionalização e de acúmulo das neuroses produzidas pela jornada estafante; ausência quase absoluta de material didático-pedagógico e, apesar do avanço tecnológico ensejado pela nova ordem, os poucos materiais encontrados em muitas escolas são a **expressão mais arcaica de antiquários**, para não dizer **do primitivismo** já aniquilado há tempos pela evolução da humanidade¹⁵¹.

Esse particular desrespeito dos governantes para com a escola pública dos filhos dos trabalhadores faz com que esse espaço importante transforme-se numa instituição anacrônica, "herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial. Mesmo tendo deixado de existir, o escravagismo deixou marcas persistentes na escola atual, apesar do avanço do capitalismo no Brasil e de alguns períodos de maior abertura do sistema político"¹⁵².

Para que a análise evite o caminho da linearidade ou mesmo do pessimismo, vale ressaltar as exceções que podem ser configuradas pela resistência de grande parte dos trabalhadores em educação, de muitos pais e alunos que não aceitam submeter-se ao jugo *desse* projeto, organizado sob a ótica daqueles que (ainda) exercem na sociedade a dominação¹⁵³. Isso porque, "a educação, não sendo um 'universo à parte' do jogo social, mas um universo que compõe o

¹⁵¹. Durante a pesquisa foi possível localizar em certas unidades escolares (a omissão da identidade é em respeito ao compromisso assumido com os trabalhadores dessas escolas que, após a seleção do material e a discussão, exigiram o anonimato da unidade escolar), mapas-mundi de 1964, portanto, com a velha divisão territorial e política; atlas, mapas do Brasil, livros de História do Brasil, Educação Moral e Cívica, Geografia e Organização Social e Política do Brasil datados de 1969, "iluminados" pela filosofia do Ato Institucional número 5 e pelo conjunto da ideologia própria da ditadura militar. Na discussão com os trabalhadores das escolas surgem as explicações que variam desde o desconhecimento de datas, para uns, passando pela falta de materiais alternativos, para outros e possibilitando, a alguns poucos, promover um trabalho crítico e coerente com esse mesmo material.

¹⁵². Luiz Antonio Cunha, op. cit., p.31.

¹⁵³. Estudos nesse sentido foram realizados por vários autores. Dentre eles: Marília Pontes Sposito. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. 1984, especialmente os capítulos II, III e IV. Luiz Antonio Cunha. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 1991, ver capítulos I e II. Angelina Teixeira Peralva. **Reinventando a Escola: a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática**. Tese de Livre-Docência, São Paulo -USP, 1992, todo o texto é interessante e instigador.

próprio jogo, entra na correlação de forças na sociedade, seja para alterá-la, seja para mantê-la através de muitas e muitas mediações"¹⁵⁴.

3.3.1. As empresas da "Educação"

Há que se dizer que são outras as escolas, por razões óbvias, que até este momento geraram interesse maior à nova ordem: as empresas da "educação" (a grande maioria), aquelas a que se convencionou chamar de escolas particulares; tais escolas, mesmo não sendo objeto de análise desse estudo, merecem ser lembradas, isto porque as empresas/escolas são fundamentais no gerenciamento da formação dos estratos dominantes/dirigentes.

Apesar de não se encontrarem na esfera pública e gratuita, as escolas/empresas vêm usufruindo ao longo dos tempos de subvenções estatais. Mesmo assim, fazem uso de uma retórica irônica que denota "desprezo" para com o Estado, fonte historicamente saciadora de suas sedes. São elas que "melhor" podem desempenhar um papel ideológico fundamental, qual seja: rechaçar a escola pública como incompetente, improdutiva, inviável, tripé justificador da "capacidade" que deve ser-lhes atribuída como centros preparadores dos estratos dirigentes da sociedade, dentro de pressupostos teóricos e metodológicos que perpetuem os valores necessários à ordem capitalista (individualismo, espírito de competição, consumismo...); preparar esses estratos também para que façam, como defendem os liberais, "uso das armas da competência e da criatividade, na competição inevitável a que levam as relações em sociedade"¹⁵⁵.

O discurso das empresas/escolas, que se orientam por esses pressupostos, visa propagar/perpetuar uma cultura desmoralizante das instituições públicas, "esquecendo-se" de que a gênese da imoralidade pública encontra-se no modelo e nos atores escolhidos pelas elites brasileiras para constituição desse Estado, do qual esses empresários são órgãos de um mesmo corpo, *encaixados* no curso da história.

Essa ressalva, portanto, é uma tentativa de ilustrar (minimamente) uma das facetas que dá concretude e explica a execução do "caos" na escola pública dos filhos dos trabalhadores. Se a realidade brasileira é palco exemplar dessa prática, Santa Catarina, como parte desse território, não está isenta desse exercício. Suas ilhas não a desvinculam do oceano brasileiro e mundial.

Aqui verifica-se uma postura ambígua. Se é assim que se configura o projeto dominante para a escola pública dos filhos dos trabalhadores, que projeto têm então esses trabalhadores para

¹⁵⁴. Carlos Roberto Jamil Cury. Tendências do ensino no Brasil hoje. *Educação & Sociedade*. Ano III (25):44-54, dez./1986, p.44.

¹⁵⁵. Uma política alternativa para a educação no Brasil. *Políticas Alternativas*. Revista do Instituto Liberal, Rio de Janeiro, nov.1992, p.14.

a ele se contrapor? Quais são as conjecturas teórico-metodológicas? Como tornar possível sua construção, implementação, acompanhamento? Sob quais estratégias o projeto dos trabalhadores para a escola pública se move ou deve se mover? Dado os limites desta dissertação, embora me permita proceder a constatação da ambigüidade e também os questionamentos, o mesmo não procede quanto às respostas; estas devem emergir no processo de discussão, articulação e proposições resultantes das vivências experimentadas pelos trabalhadores organizados em torno dos seus interesses.

Ao proceder a esse tipo de análise, parte-se da convicção de que, em Santa Catarina, a escola pública ainda é regida pelo "caos", com sua estrutura explícita e amparada na legalidade. Em contrapartida, do ponto de vista dos trabalhadores, é viável partir da hipótese de que não há um projeto político-pedagógico como produto da sua articulação, com diretrizes explícitas.

A partir desse contexto é possível buscar os elementos que possam identificar se o projeto político-pedagógico está posto ou vem se pondo concretamente, de modo especial no interior das lutas dos trabalhadores em educação; se resulta do processo de articulação com os demais trabalhadores ou não; enquanto projeto, desvendar qual o seu caráter (estratégico ou tático) na disputa por um projeto global para a sociedade brasileira.

A reflexão sobre essas questões, antes de tudo, representa um novo desafio: compreender as ambigüidades, as contradições e as especificidades que norteiam as relações entre, por um lado, a necessidade de que o político-pedagógico seja pensado/realizado pelos sujeitos interessados na construção da escola pública - no sentido de popular - e, por outro lado, os resquícios de uma prática política ainda fortemente marcada pelo particularismo, pelo corporativismo, pela cultura egoístico-passional¹⁵⁶.

De acordo com GUTIÉRREZ, esta postura de despolitizar a escola e sua ação educativa, está embutida na mais forte carga política de imposição ideológica das classes dirigentes, através do aparelho escolar. Buscam - as classes dirigentes - essa "despolitização" distanciando a escola dos problemas sociais, como se fosse possível educar encerrando-se "em um internadouro a salvo da realidade social. O resultado desta 'despolitização' é uma escola superativa em futilidades e superpassiva no essencial"¹⁵⁷.

¹⁵⁶. Essa expressão (egoístico-passional) representa, para Gramsci, o momento meramente econômico, em detrimento do momento ético-político, de elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.

¹⁵⁷. Op. cit., p. 22.

3.3.2. Os "planos de educação"

Se considerarmos que, particularmente em Santa Catarina, os "planos de educação" para as escolas da rede pública estadual não têm avançado para além das promessas eleitorais apresentadas nos programas partidários quando da disputa pelo governo do Estado e, ainda, que a partir da década de oitenta - com a instituição do pleito pelo voto - o poder só "trocou de mãos" uma única vez com a vitória do PMDB em 1987 (reproduzindo muitas práticas autoritárias e excludentes, tão criticadas quando no governo estavam seus "adversários", o que já explicitamos anteriormente), pode-se constatar a inexistência de planos educacionais passíveis de serem implementados.

Do governo Bornhausen (governador biônico de 1979-1982) ao governo Kleinubing (1991-94), as promessas elencadas nos programas e prenunciadas nos palanques, quando muito, converteram-se/convertem-se em parcas diretrizes, que podem ou não ser implementadas, de acordo com os "ventos" que sopram a conjuntura, ou foram/são suprimidas pelas mesmas conveniências. Como exemplo, podemos citar:

- a "desorganização"/extinção das estruturas administrativas escolares (Unidades de Coordenação Regional de Ensino - UCREs, Supervisões Locais de Ensino - SLEs, Coordenações Locais de Ensino - CLEs, entre outras) no governo Kleinubing, por considerá-las ineficientes, demasiadamente burocráticas, com excedente de pessoas à disposição nessas unidades, ao mesmo tempo que falta articulação entre Secretaria de Educação, Unidades de Coordenação Regional (UCREs) e Unidades Escolares (UEs);
- substituição das estruturas citadas por "novas" estruturas (pelo menos na nomenclatura), voltadas essencialmente para a ação policalesca, de vigilância, controle e punição, com grande acréscimo de pessoal (já que a aliança político-partidária forçava a ampliação das vagas no aparelho do Estado, um meio de premiar publicamente com cargos de "confiança" aqueles que "se comprometeram" no processo eleitoral certos dessa garantia);
- o discurso do governante ao público enseja sempre o "enxugamento" da máquina estatal, "mãe" acolhedora de tantos, por tão longínquo tempo; com isso, conclui-se que a "nova" estrutura criada emerge mais desarticulada pela elaboração do projeto para escola dos filhos dos trabalhadores, portanto, muito mais ineficiente que as anteriores.

A "coerência" desses argumentos decorre de um modelo de compromisso que se apresenta "como o estabelecimento de fins que extrapolam o âmbito escolar; e o 'descompromisso', como o estabelecimento de fins que se restringem à esfera propriamente pedagógica"¹⁵⁸, assentando-se o

¹⁵⁸. Maria Elizabete S. P. Xavier, (1990: 13).

discurso e a prática sobre o alicerce dos fins, estes envolvidos pela preocupação econômica forjada nas condições concretas deste projeto.

Num trabalho que se pauta pela historicidade, a delimitação é quase sempre necessária; querer dar conta da totalidade é não assumir os limites que nos impõe a teoria. Com isso, ainda que na totalidade se articulem as especificidades, é esse o cenário (parcial) que sugere aos trabalhadores a necessidade de formular um seu projeto - diretrizes gerais - para edificação do que realmente podemos chamar de Plano Educacional, que ultrapasse mandatos e se constitua como uma das esferas importantes do projeto global em disputa.

Essa formulação não parte do "nada", nem de abstrações genéricas; deve incorporar/superar todas as iniciativas e práticas experimentadas pelos trabalhadores. Sendo assim, parece-me que cabe ao SINTE animar esse processo para que, juntos, sindicato e trabalhadores, construam e irradiem aquilo que traduz os interesses dos subalternos.

Como diz GUTIÉRREZ, "a escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz"¹⁵⁹; nesse sentido, os trabalhadores precisam estar atentos, tanto às diferentes experiências que se desenvolvem por fora dos muros da escola, quanto àquelas que se concretizam em seu interior, não admitindo que o processo educativo se limite à compreensão e execução políticas dos governantes.

Dos governantes não há o empenho para socializar o saber, bem como, "a circulação pública de verdades já descobertas, a garantia de condições para o desvelamento de novas verdades. A superação da fragmentação do senso comum é tarefa indispensável para a organização popular, no processo de desenredamento da hegemonia burguesa e de construção da hegemonia popular"¹⁶⁰. Por isso, a preocupação dos governantes com a educação escolarizada é interessada, voltada para diretrizes que são traçadas no contexto da preservação do seu projeto político.

3.4. Certas implicações de um projeto para construir a escola pública no sentido de popular

Projeto demanda planejamento, articulações, canalização das divergências para a conquista ativa do consenso. Exige que se focalizem com precisão as múltiplas facetas que compõem o processo social em que estão inseridas as relações de classe, com seus antagonismos e

¹⁵⁹. Op. cit., p. 22.

¹⁶⁰. Marli Auras, op. cit., p. 351.

contradições. Projeto requer, portanto, uma visão de conjunto das mudanças que podem configurar uma alteração nas estruturas vigentes e, com isso, possibilitar (na parte que lhe cabe) a emancipação dos marginalizados da cidadania.

Nesta dimensão, projeto significa a definição dos objetivos e ações que serão desencadeadas no processo conjunto das lutas gerais, capazes de viabilizar, de acordo com a correlação de forças em cada momento histórico, a implementação gradual das diretrizes da escola pública popular, aqui tomada no sentido de construção da hegemonia dos subalternos. Portanto, no sentido de uma escola que, de acordo com a especificidade de sua ação, contribua na preparação dos estudantes para que todos possam se tornar potencialmente dirigentes, à medida que ultrapassam suas condições de sujeição, superação que se vai desenvolvendo pelo exercício de novas relações humanas, como propõe GRAMSCI.

Visando qualificar o projeto, emerge sua relação com o político, através da definição de pressupostos teórico-metodológicos, referenciados pela perspectiva libertadora, de emancipação e autodeterminação dos subalternos. Um projeto político que perceba a escola como espaço de valorização da cultura elaborada (no sentido já explicitado no item anterior), que realize uma prática pedagógica onde se priorize "ensinar" uma nova "ordem de pensamento, um [novo] modo de ver o mundo, uma [nova] forma de inserção na realidade, uma [nova] maneira de perceber o real, as relações sociais, a nós mesmos num contexto social, político e econômico"¹⁶¹.

No político, se estabelece a expressão da escola como mediadora na formação da consciência crítica dos estudantes, onde um dos grandes desafios colocados - particularmente para os professores - enseja a superação das velhas práticas pedagógicas enquanto se busca "construir ou articular a consciência do dominado *na* consciência do dominado" e não o contrário, "professores que desarticulam a consciência do dominado articulando, *nela*, ao mesmo tempo, a consciência do dominante"¹⁶². Esse desafio implica, para professores e alunos, na realização de seus "inventários", ou seja, na elaboração de "uma concepção do mundo criticamente coerente", levando-se em conta que "sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções, não é possível a formação da consciência crítica"¹⁶³.

Nesse sentido, é necessário sistematizar a teoria e a prática para que respondam aos objetivos propostos; re-ver conceitos, relações, modo de organizar-se, valores incorporados;

¹⁶¹. Olinda Evangelista. A escola que queremos. *Caderno de Educação*, SINTE, Florianópolis, 1 (1):13, ago./1993.

¹⁶². Idem, *Ibidem*, p.14.

¹⁶³. Antonio Gramsci, op. cit., p.13.

enfim, re-descobrir os caminhos que decorrem dos novos propósitos. É na acepção de Gramsci que utilizamos a expressão *sistematizar*:

é necessário sistematizar, crítica e coerentemente, as próprias intuições do mundo e da vida, fixando com exatidão o que se deve entender por 'sistema', a fim de evitar compreendê-lo em um sentido pedantesco e professoral. Mas esta elaboração deve ser feita, e somente pode ser feita, no quadro da história da filosofia, que mostra qual foi a elaboração que o pensamento sofreu no curso dos séculos e qual foi o esforço coletivo necessário para que existisse o nosso atual modo de pensar, que resume e compendia toda esta história passada, mesmo em seus erros e em suas loucuras, os quais, ademais, não obstante terem sido cometidos no passado e terem sido corrigidos, podem ainda se reproduzir no presente e exigir novamente a sua correção¹⁶⁴.

Gramsci pergunta: qual a idéia que tem o povo da filosofia? E responde:

pode-se reconstruí-la através das expressões da linguagem comum. (...) É verdade que nela se contém um convite implícito à resignação e à paciência, mas parece-me que o ponto mais importante seja, ao contrário, o convite à reflexão, à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional e que assim deve ser enfrentado, concentrando as próprias forças e não se deixando levar pelos impulsos instintivos e violentos. Poder-se-ia reagrupar essas expressões populares juntamente com as expressões similares dos escritores de caráter popular, tomando-as dos grandes dicionários, nos quais entram os termos 'filosofia' e 'filosoficamente', e se poderá perceber que estes têm um significado muito preciso, (...) o de superação das paixões bestiais e elementares por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente. Este é o núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente¹⁶⁵.

No projeto político-pedagógico outra implicação se faz necessária. Re-construir o percurso que gera este modelo de ensino-aprendizagem, ou das correntes pedagógicas que resultam do processo de formação das sociedades industriais, adaptado à realidade brasileira sem levar em conta as suas especificidades e que, pela ausência de participação das camadas subalternas neste debate, qualifica o que se tem hoje no Brasil como pedagógico.

Compreender, no processo ensino/aprendizagem - em sentido ampliado - as origens da dominação, que imprimem na linguagem, nos costumes, nos valores, nas relações humanas, na cultura em geral e particular, marcas do modo capitalista de pensar e de fazer.

A consciência da sua historicidade - dos subalternos -, portanto, deve ser a mola propulsora para o resgate de seus inventários, e nestes imprimir-lhes a marca de um modo

¹⁶⁴. Idem, p.15.

¹⁶⁵. Idem, pp. 15-6.

solidário de pensar/realizar. Uma marca que toma como propósito a filosofia da práxis, aquela que "não busca manter os 'simplórios' na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior"¹⁶⁶.

Imbricado no projeto político, encontra-se o pedagógico; qual seja, um meio de desagregação das velhas relações (principalmente daquelas que se processam no interior da escola) e anunciador de novas, um mecanismo político de superação das relações estratificadas, orientadas pelo autoritarismo. O pedagógico desse projeto político deve estar norteado por uma outra compreensão teórico-prática de cultura, aquela que toma o conhecimento como histórico, que se preocupa com a socialização das verdades já descobertas e com a descoberta de novas verdades, transformando-as em base de ações vitais, em meio de coordenação e de ordem intelectual e moral¹⁶⁷.

É importante ressaltar que o pedagógico é o caráter principal da atividade política e, por isso, não pode restringir-se a ação que se manifesta na escola. Para contribuir nessa compreensão evidenciamos a advertência gramsciana de que

*a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas (...); todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. [No entanto, diz ele], a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente 'escolásticas', através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, 'amadurecendo' e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. [Para GRAMSCI, a relação pedagógica] existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados*¹⁶⁸.

Não basta aos trabalhadores a formulação de seu projeto político-pedagógico se este se mantiver isolado do conjunto das formulações que apontem para uma nova ordem, sob a ótica dos subalternos. Nesse sentido, toda articulação nacional/local converte-se em estratégia para essa luta e possibilita a conquista de espaços cada vez mais decisivos para a concretização dessa vontade organizada.

A construção da escola pública no sentido de popular, como projeto histórico, é um vir-a-ser que se vai tecendo cotidianamente, mediado pela realidade que é apreendida pelo olhar do senso comum, pelo olhar do intelectual orgânico e também pelo olhar do intelectual

¹⁶⁶. Idem, Ibidem, p.20.

¹⁶⁷. Idem, p.13.

¹⁶⁸. GRAMSCI apud NOSELLA, Paolo, *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 14 (2):3-20, jul./dez. 1989, p.17.

tradicional¹⁶⁹. Nessa mediação encontra-se a atuação do SINTE, articulado com os demais trabalhadores através de suas organizações.

Uma escola, considerada como construção enraizada no presente, deve primar por um corpo de conhecimentos interdisciplinares, tomar como eixo central de sua prática a luta contra o estigma da fragmentação e a luta pela radicalização da democracia como elemento primeiro das relações humanas. GRAMSCI, mesmo com grande interesse pela educação, quando se refere à escola, a conceitua de modo ampliado (círculos culturais, escolas dos grandes jornais, Rotary Clubes, etc.), isso porque

*entre a prática produtivo-social (princípio educativo informal) e a escola propriamente dita (instituição educativa tradicional) existem formas educativas organizadas, isto é, verdadeiras 'escolas', com efetivos programas unitários e orgânicos de atividades formativas (...), criados e ligados às diferentes práticas produtivas da sociedade*¹⁷⁰.

Não obstante, GRAMSCI pensa uma escola que,

*mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo*¹⁷¹.

Uma escola que promove sempre a reação àquilo que aparece como encerrado em si mesmo, como "natural".

Quer isto dizer que a escola pública, no sentido de popular, deve ser "anunciada" pelos seus interessados, emergindo não do espontaneísmo, mas das reflexões e das ações, num processo dialético, contínuo, em que se vai exercitando o fazer-aprender-pensar-fazer. A escola que lhes interessa "não cairá do céu e, do mesmo modo, não será obra de uma burguesia que, ao longo da história, vem construindo e utilizando o aparelho governamental como seu patrimônio, como poderoso instrumento criador e assegurador de privilégios a si própria, dos

¹⁶⁹. Segundo BERGER e LUCKMANN, "a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente. (...) o mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem as suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles. (1991: 35-6).

¹⁷⁰. Paolo Nosella, op. cit., p.8.

¹⁷¹. (1985: 130).

mais deslavados aos mais sutis"¹⁷². Essa escola é, e continuará a ser, tecida a partir da escola que se tem, de suas condições concretas e num processo contínuo de disputa política. A escola que se quer pode (e deve) estar colocada teoricamente, contudo, a prática, como critério de verdade da teoria e como resultado da vontade humana organizada é quem vai determinando as trilhas, que podem ou não levar ao melhor caminho.

Teoricamente, este estudo apresenta, em linhas gerais e em função da pesquisa realizada junto aos trabalhadores em educação e ao SINTE, algumas contribuições, que podem apontar diretrizes para esse processo, radicalmente entendido como tarefa coletiva. Como se afirmou, se a prática é mesmo o critério de verdade da teoria, aquela dirá, no desenrolar da história o quanto as concepções aqui expressas contribuíram ou não para a compreensão do real enquanto síntese de múltiplas determinações.

É com esse "espírito" que a escola pública popular, na acepção aqui proposta, compreende que o trabalho é o seu princípio educativo. Não decerto o trabalho configurado pelas relações capitalistas - mesmo as modernas - mas aquele que é capaz de "produzir riqueza universal, base objetiva e necessária para a construção do novo homem culturalmente desenvolvido e potencialmente socialista"¹⁷³, o sobretrabalho. Ou seja, o trabalho realizado por todos, como possibilitador da libertação dos indivíduos do reino da necessidade, podendo estes viver o reino da liberdade, para lembrar Marx.

Nesse patamar, procede ilustrar que em GRAMSCI "o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho." Na mesma obra, GRAMSCI lembra ainda que

*o conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do 'devenir', para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola elementar*¹⁷⁴.

É no trabalho industrial, portanto, com todas as suas implicações, que GRAMSCI busca elaborar teoricamente o fundamento da nova sociedade. Por isso, concebe o trabalho como

¹⁷². Marli Auras. Que escola queremos? *Caderno de Educação*, SINTE, Florianópolis, 1 (1):13, ago./93.

¹⁷³. Paolo Nosella, op. cit., (1989: 6).

¹⁷⁴. Op. cit., pp. 130-1.

elemento essencial para o desenvolvimento do homem na sua totalidade e o reconhece como uma atividade educativa fundamental. Retira do conceito de trabalho o caráter marcadamente produtivo-industrial (sentido marxista) para evidenciar seu valor educativo. A educação tem, assim, como finalidade primeira, a formação do homem como devenir histórico, que o capacita para interferir e transformar a sociedade: "o homem é um processo, precisamente o processo dos seus atos"¹⁷⁵.

Nesse contexto, faz-se necessário uma nova concepção de homem e de mundo, uma nova visão liberta do mito, do fetichismo, para que o homem se compreenda como um devir, em condições de transformar-se e à sociedade partindo do trabalho humano como atividade teórico-prática. Por isso, afirma GRAMSCI: "ao colocarmos a pergunta 'o que é o homem' - queremos dizer: o que é que o homem pode *se tornar*, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode 'se fazer', se ele pode criar sua própria vida"¹⁷⁶.

Referindo-se à escola elementar (no contexto de sua época), diz Gramsci:

*Na escolas elementares, dois elementos participam na educação e na formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir o menino nas sociedades rerum, ao passo que os direitos e deveres para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve no ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo como as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore*¹⁷⁷.

Defrontar as noções científicas com a concepção mágica do mundo, assim como as noções de direitos e deveres com a realidade social é, para GRAMSCI, possibilitar ao estudante que se liberte da magia, da superstição e, ao mesmo tempo, desenvolva uma consciência racional e dialética do mundo, sendo aprofundada e assegurada a todos no âmbito da escola única.

Sua clareza acerca do papel da escola como um lugar responsável pela elevação cultural das massas permite-lhe compreendê-la com capacidade para transformar-se, de uma visão de mundo fragmentada e sedimentada na religiosidade popular e no folclore, em espaço que coaduna o nível cultural das massas trabalhadoras ao desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, sem a elas subordinar-se. Portanto, GRAMSCI defende a idéia de uma escola capaz de proporcionar aos subalternos uma visão do mundo natural e social que os estimule a se inserir

¹⁷⁵. Idem, *ibid*, (1989a: 38).

¹⁷⁶. Idem, *Ibidem*, p. 38.

¹⁷⁷. Antonio Gramsci. Op. Cit., 1985, pp. 129-30.

nas relações sociais, políticas e culturais da sociedade capitalista moderna e, pelo conhecimento das leis civis e estatais em sua evolução histórica, compreendam que estas podem se transformar.

Para a realização de uma educação unitária, é condição determinante superar a divisão entre ciência e trabalho, entre as estruturas científicas e as produtivas, entre ciência humana e tecnologia. Conforme NOSELLA, GRAMSCI se aplica

*com rigor e com o máximo esforço, na elaboração de uma proposta de política educacional efetiva e socialista. Do ponto de vista teórico a primeira questão era unificar definitivamente o mundo do trabalho com o mundo da cultura; a ciência produtiva com a ciência humanista; a escola profissionalizante com a escola desinteressada*¹⁷⁸.

Um outro aspecto importante no pensamento de GRAMSCI, e que se contrapõe à pedagogia idealista, refere-se ao nexu instrução-educação. Para ele, a instrução é considerada como conteúdo cultural, vivencial, um meio de educação insubstituível. Acredita que as noções se acumulam no cérebro do aluno de forma ordenada e por ser este ativo, sua aprendizagem resulta num ato interior, assimilado de um modo vivo. É neste nexu, ainda, que GRAMSCI vai relacionar escola-vida, ultrapassando a concepção individualista da educação. Nesse sentido, diz ele:

*Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um 'recipiente mecânico' de noções abstratas, o que é absurdo/.../. O 'certo' se torna 'verdadeiro' na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo 'individual'(e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia*¹⁷⁹.

A unidade entre escola e vida concretiza-se pelo trabalho do professor, desde que este busque fazer esta correlação, no próprio processo pedagógico, entre instrução-educação. Para tanto, o professor precisa ter presente e compreender com profundidade que a criança traz de sua realidade particular um grande acervo cultural e que a escola deve considerá-lo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse entendimento, no processo educativo a escola parte das experiências das gerações anteriores e desenvolve o espírito crítico para fazer avançar a luta pela transformação da sociedade.

/.../ na escola, o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que

¹⁷⁸. Paolo Nosella. **Caderno 12**, (1989: 23-4).

¹⁷⁹. Op. cit., 1985, p. 131.

*consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior*¹⁸⁰.

A disciplina referenciada por GRAMSCI não traduz uma compreensão de adestramento; compreende que a autonomia não é espontânea, conquanto é uma conquista que se realiza pelo esforço e persistência e que esta requer a capacidade de autocontrole, de autodeterminação individual, enquanto bases necessárias para fundamentar a vida social. O conceito de autonomia, nesse caso, está intrinsecamente ligado ao conceito de liberdade, compreendida como uma conquista individual porém, embasada na responsabilidade e no respeito ao coletivo e que, por isso, gera a disciplina.

Contrário ao espontaneísmo defendido por correntes pedagógicas de sua época que apostavam na necessidade de deixar fluir, de modo irrestrito, a espontaneidade da criança, GRAMSCI defende a diretividade no processo educativo, de modo consciente e democrático. O espontaneísmo é valorizado quando se atém a objetivos propostos e, numa relação dialética com a direção consciente, faz o indivíduo responsável e livre. Para GRAMSCI, o ato educativo é um processo dialético que se move entre a liberdade e a espontaneidade, portanto se realiza na relação dialética indivíduo-massa.

Finalmente, numa aproximação conclusiva pode-se afirmar que a disciplina pensada por GRAMSCI para educar as crianças (os futuros governantes), reveste-se da necessidade de transformar a cultura predominante em novo modo de pensar, de ser e de viver, visando a construção de uma sociedade democrática, igualitária e autodeterminada, onde o processo de formação do indivíduo não anula sua personalidade e sua liberdade; ao contrário, prepara-o para um mundo coletivo, de respeito mútuo, onde cada um é distinto porque todos são livres.

A escola, como fração da vida do aluno, não se sobrepõe em importância às relações com a vida e a sociedade; a liberdade não coincide com espontaneísmo e não expressa supostos direitos naturais ou privilégios porque os direitos são produto de forças históricas e extensivos a todos, enquanto os privilégios prevalecem no interior de uma sociedade de classes e são reservados a estratos determinados como benesse ou apropriação, sem nenhuma contribuição ou esforço pessoal.

A liberdade, como autodeterminação individual, é o resultado mais importante da educação enquanto fundamento para a vida social. É uma conquista individual mas se realiza no interior da história, se expressa na responsabilidade porque "somente será verdadeira a liberdade que se

¹⁸⁰. Idem, ibidem, p. 131.

afirmar como ação coletiva e não individual, mas sem anular a personalidade de cada indivíduo¹⁸¹.

O modo como GRAMSCI concebe a educação parece representar o substrato sobre o qual se assenta toda a vida da sociedade e suas interrelações nos diversos níveis. A educação, nesse sentido, perpassa toda a sociedade e se constitui em ponto fundamental para a ação transformadora. Esta ação, entretanto, só emerge à medida que os subalternos avançam do senso comum à consciência crítica do mundo e, para isso, a educação é determinante.

A formação individual, molecular, não pode ser um fim em si mesma, mas um meio para a formação do homem coletivo, porque a relação dialética homem-sociedade faz com que a educação (a nível molecular) possibilite a compreensão de que todo conhecimento individual só tem sentido se relacionado à dimensão social, à formação do homem como ser social. Nessa compreensão, GRAMSCI salienta que

*a educação molecular é plenamente justificada como instrumento de consolidação da nova sociedade e da nova cultura. O indivíduo, para poder chegar à perfeição social, deverá se desenvolver e se tornar apto intelectual e moralmente, para agir como sujeito coletivo. A educação molecular é responsável pela formação do indivíduo, iniciando, assim, uma primeira fase do objetivo último, que é coletivo*¹⁸².

Resguardando o contexto da época em que GRAMSCI viveu e formulou sua teoria, suas idéias podem contribuir para fundamentar a construção da escola pública no sentido de popular, não como algo que se transporta de um lugar para outro e neste se aplica - isso é contraditório inclusive com a dialética que norteia sua concepção de mundo - mas como reflexões que abordam várias questões que são contemporâneas deste momento e da sociedade atual.

Guarda conexão com esta convicção a ênfase no olhar da sociedade como centro de poder e de influência, ao passo que, concordando com o pensamento de CURY, a natureza da escola tem a ver com a natureza do projeto de desenvolvimento econômico-social. Há de se notar, portanto, que o projeto dos subalternos deve se inspirar na prudência e na ousadia, na apropriação de qualquer mecanismo que desarticule a hegemonia predominante e articule a nova hegemonia; na prática como critério do bom senso; na política como possibilidade de realizações humanas, algo intrínseco ao homem livre, portador de vontade consciente.

O projeto que emergir da organização dos subalternos pautar-se-á, por consequência, na exigência do conhecimento profundo do que se quer transformar, pois, se é fato que são os

¹⁸¹. Apud Antonio Tavares de Jesus, op. cit., p. 46.

¹⁸². Idem, ibidem, p. 96.

homens e as mulheres que fazem a história, fazem-na com acertos e erros e, assim, tanto o presente quanto o futuro expressa/expressará as sínteses das ações realizadas na construção de sua história.

Desse modo, os atuais porta-vozes da nova ordem mundial, ao estabelecerem suas primazias, defrontar-se-ão (esta nova ordem não é isenta de conflitos e muito menos de contradições) com uma multiplicidade de atores sociais que, apesar das suas limitações orgânicas, podem promover uma reação social que contrarie os ditames desta nova ordem. Estes atores, nas mais diversas formas de "silêncio", vão tecendo sua resistência e, talvez de modo ainda muito incipiente, concebendo uma outra nova ordem mundial.

3.4.1. A fala dos atuais e ex-dirigentes do SINTE : o modo particular de conceber o projeto político-pedagógico para a escola pública popular

Nesta fase do trabalho, as entrevistas com os sujeitos que integram a direção do SINTE (dirigentes atuais e anteriores), tiveram o objetivo de registrar/analisar o modo como sentem/compreendem o projeto político-pedagógico para a escola pública sob a ótica dos subalternos.

Ao direcionar as entrevistas para esses atores, quer-se com isso traduzir, o mais fielmente possível, o modo como expressam suas concepções e os limites e as perspectivas que movem as ações do SINTE. Vale registrar que nessa etapa da pesquisa cresceram as dificuldades e estas caracterizam-se por uma certa "indiferença/resistência" por parte de alguns dirigentes que, apesar de muita insistência, não se dispuseram a responder às questões propostas. Estas foram apresentadas e discutidas numa das reuniões ordinárias do Conselho Deliberativo do Sindicato, tendo como preocupação garantir a participação ativa dos atores envolvidos, tanto quanto nos momentos anteriores. Entre as "desculpas" (daqueles que as apresentaram), ressalta-se: "foi falta de tempo", "a greve dos trabalhadores em educação [nesse período] consumiu muita energia e não deu pra pensar nisso agora", "faço depois", "tenho dificuldade para falar sobre isso", e as não-respostas da maioria, sem qualquer justificativa.

Defrontar-se com essa questão é perceber concretamente o profundo descaso que se tem nesse país - e que perpassa os movimentos sociais - em relação ao trabalho teórico. Esse desprezo, que não é aleatório, é fruto de uma cultura construída historicamente e que só considera trabalho quando este resulta em produto imediato. Segundo AURAS, "esta situação histórica não está fora de nós; ela nos caracteriza, nos forma e nos conforma; qualifica nosso cotidiano, nosso trabalho. Lança névoas sobre nosso futuro"¹⁸³.

¹⁸³. Op. cit., (1993: 10).

Não obstante, estes atores encontram-se no campo progressista. São eles que, pelo discurso e pelo desejo, "primam" pela negação das práticas conservadoras, condenam aqueles que expropriam dos trabalhadores os saberes. Contraditoriamente, acabam por explicitar um acento muito forte num senso comum, ao não compreender por que e o quanto é importante para os setores dominantes, além de "mercadorizar" as relações, criar espaços e mecanismos que assegurem o desenvolvimento de seus intelectuais, os sujeitos que têm como tarefa primeira difundir determinada cultura, qual seja: de que o registro da história é algo próprio dos vencedores; aos que não se enquadram nessa categoria, cabe permanecer como expectadores da história alheia, deixando sua própria história adormecida, como algo irrelevante.

São eles dirigentes do SINTE, agentes políticos - eleitos democraticamente - responsáveis pela organização dos trabalhadores em educação e comprometidos com a participação nas lutas gerais dos trabalhadores.

Essa crítica, que aos olhos de alguns pode parecer desnecessária, ao contrário, parte do entendimento de que: primeiro, a "despreocupação" com o registro político da história dos subalternos impede a realização de seus inventários, atua como entrave para que se desenvolva a consciência da sua historicidade; segundo, aos dirigentes orgânicos compete não deixar que viceje o senso comum daqueles que dirigem e, por coerência, isso é possível quando sua própria concepção de mundo é articulada, quando compreendem o singular num contexto que é plural, quando se importam para que todos, ainda que abstratamente, possam ser dirigentes; terceiro, ao querer romper da herança vigente a relação entre dirigentes e dirigidos, é indispensável persistir na busca da unidade entre teoria e prática, promovendo o conhecimento detido daquilo que se constitui o arcabouço cultural preponderante nas camadas populares.

Portanto, essa crítica quer afirmar que a vontade só se concretiza pelo conhecimento preciso do que aconteceu e está acontecendo e, desse modo, a maior objetividade do sentido histórico não depende da "neutralidade" ou "indiferença" para com o registro da história daqueles que são considerados sem história. Não se nega o desconhecido, tampouco se propõe sobre o nada. Essa vontade, como bom senso, justifica querer fazer alguma coisa, lutar por aquilo que está posto enquanto possibilidade e desejar imensamente que outros tantos se juntem nela porque a conhecem, porque fazem parte do processo de sua construção. Ao que parece, essa é uma postura que indica como se vai perseguindo a conquista da nova hegemonia.

Como decorrência dessa situação, é limitada a leitura que se tem, dos dirigentes do SINTE, acerca do projeto político-pedagógico para a escola pública no sentido de popular, expressa nas falas. Apesar dos limites, esse trabalho aposta na tentativa de mostrar que esse projeto permeia o movimento, não como se pensa teoricamente, e sim como embriões que se vêm gestando.

Aparece em iniciativas isoladas, na produção de alguns ensaios, nas palavras de ordem, nas pautas de reivindicações, nas pequenas conquistas e na persistência das tentativas.

No entanto, é algo ainda muito tímido para um organismo que congrega trabalhadores em educação, é difuso, desarticulado e gelatinoso e, mesmo para muitos dirigentes, não há clareza da sua necessidade, bem como, do **que fazer** para avançar na sua concretude. Está latente um aceno para o pretérito.

"O SINTE tem projeto, claro. Construir uma escola para a classe trabalhadora. Na prática isso fica difícil pois o SINTE tenta implantar uma proposta de libertação do ser humano e o Estado, como 'não sabe' o que fazer com a escola pública, atrapalha todo um projeto que vem ao encontro dos interesses dos que constroem as riquezas deste país". (1. dirigente regional do SINTE - Itajaí).

Como se configura esse projeto? Ao que indica, pelo desejo de construir uma escola inclusiva da maioria, ainda que seja um desejo pautado pelo ideal de que, ao SINTE, compete definir como esta deve ser. Por que é o Estado que atrapalha? Que propostas dão a certeza de que há "todo um projeto que vem ao encontro dos interesses, dos que constroem as riquezas (...)?" Um projeto que interessa aos produtores das riquezas não é obra de uma só entidade, de seus dirigentes, nem mesmo de toda a sua base profissional. Esse projeto comporta a coletividade, a solidariedade como troca entre os diversos graus de concepções de mundo que vão constituir o universo dos interessados.

Na continuidade desse diálogo, outras falas vêm ilustrar a questão já assinalada:

"Ainda não. Esse projeto está em construção em todos os momentos do SINTE: assembleias, greves, Congressos, reuniões... Mas ele ainda está sendo gestado, com muitas dúvidas, muitos desafios... Me parece que o nó principal é termos claro se esta escola pública que está aí é possível de ser transformada na escola que queremos, pública, popular, democrática, gratuita, a serviço da classe trabalhadora". (2. dirigente da executiva estadual do SINTE - Florianópolis).

Ao que parece, as "reticências" não significam obviedades nas respostas, mas a compreensão dos desafios; como tais, são enfrentados como processo de uma atividade política que se faz diuturnamente e que pode apontar para dirimir as dúvidas em relação ao projeto. Mesmo que prevaleça, tantas vezes, a descrença nesta escola pública, com certeza, a nova escola vai sendo tecida dentro e fora da escola atual, ocupando-se os espaços de sua autonomia relativa com proposições convincentes, com ações possíveis em cada momento histórico, conjugando quanto mais se puder o fazer com o pensar.

"Penso que o SINTE tem um projeto pedagógico implícito em suas ações e propostas. O econômico, na maioria das vezes sobressai. Porém, sem o binômio ensinar-aprender não se luta nem mesmo pelo econômico. É fundamental ter condições 'minimamente dignas de sobrevivência'. É fundamental explicitar a educação que se deseja. É fundamental aprender que o pedagógico não vem a reboque do econômico e vice-versa. São aspectos pedagógico/econômico) de uma mesma luta: a de se sentir digna(o) de ser cidadã(ão) concretamente; a de sentir vontade/desejo e força para transformar o que o limite da história permite". (3. Ex-dirigente do SINTE - Florianópolis)

Constata-se que muitas são as propostas e ações do SINTE. Como estas ultrapassam os "muros" do Sindicato (enquanto diretoria e enquanto categoria profissional) para mostrar ao conjunto dos interessados na escola pública que deles, também, depende qualificar o projeto? Ainda que as condições históricas possibilitem despendar quase toda energia do movimento na luta pelo econômico, como condição para que se tenha um mínimo de dignidade, que papel político desempenha o pedagógico para que, mesmo sobressaindo o econômico, transforme-se em referência de luta para os trabalhadores em educação e para os demais trabalhadores? Penso que um projeto, para sair do "implícito", deve considerar, dentre tantas correntes que migram contrariamente, a questão nacional. Este país é órfão de um projeto nacional-popular e as referências de seu povo concentram-se "naquilo" que aparece como imediato e "naqueles" que discursam soluções mágicas para suas inquietudes.

"Pela pouca participação que tenho no sindicato, não sei se o SINTE tem um projeto escrito, mas pelo que defende acho que seria uma escola pública de qualidade, com professores mais especializados, escolas em condições de uso e não caindo aos pedaços, material didático, tudo o que a nossa escola não tem (eleições diretas para diretores, professores bem remunerados, alimentação adequada para os alunos)". (4. dirigente regional do SINTE - Florianópolis)

A pouca participação do entrevistado no sindicato é temporária, ou seja, é recente o seu ingresso na diretoria executiva do SINTE. Esta participação (pouca) sugere que o conhecimento das ações do sindicato só é possível a quem se torna dirigente? Se é isso, isentam-se os trabalhadores da base de se comprometerem com o cotidiano do sindicato, de também pensarem o projeto para a escola pública? Para que um projeto tome existência concreta, é premente considerar o que pensa/sabe/faz cada um dos interessados; considerar seu envolvimento como fundamental. Para que a escola pública se reconheça como de qualidade, é suficiente assegurar "tudo que a nossa escola não tem"? Como o projeto político-pedagógico pode garantir a efetiva transformação da escola?

Respeitadas as diferentes concepções, não se consegue esboçar diretrizes concretas que demonstrem como/por que tem importância a construção do que é contemporâneo. Processo análogo ocorre na categoria, o que nos leva a afirmar que, necessariamente, não é a condição de dirigente que assegura perceber os dilemas e os desafios que estão postos para a escola pública, mas são eles que expressam com mais clareza política alguns elementos que evidenciam um projeto implícito.

No arcabouço dessas leituras permanecem variados estágios de compreensão, elementos de uma cultura que reitera as afirmações derrotistas e fazem com que o "não adianta, é sempre assim" às vezes se re-affirme como uma verdade, diluindo o interesse para assumir a sua contemporaneidade. Se ao nível "macro" do movimento social é possível fazer referência a um projeto histórico-pedagógico, também é possível afirmar que "é a partir da compreensão da articulação da educação com a totalidade social (particular-universal-particular) que se abre a possibilidade de compreensão da divisão do trabalho que se processa na escola, bem como a perspectiva de subvertê-la"¹⁸⁴.

Num país que se pauta, desde as suas origens, pela exclusão, pela ausência de um projeto nacional-popular, parece ser curto o tempo que dispõem os movimentos para cercar-se de indefinições. Assumir-se contemporâneo, requer a capacidade política dos movimentos organizados para que transformem o que hoje são ilhas de progresso e desenvolvimento num mar de atraso e arcaísmo (para fazer uso das idéias de Ana Maria Rezende Pinto), em um oceano desenvolvido para todos os brasileiros, onde qualidade e expectativa de vida tomam concretude coletivas.

As transformações não podem ser reduzidas ao imediato, mesmo que passem também por ele. Do SINTE, se ousa afirmar - pela sua história, pelos trabalhadores que organiza, pelas lições que ensinou e aprendeu, pelos erros e acertos até aqui acumulados, pela sua importância como um dos sujeitos coletivos comprometido com a mudança - que já é possível exigir mais de sua intervenção política neste cenário, já se pode querer mais enquanto vontade consciente, já é possível esperar mais ousadia e menos timidez.

¹⁸⁴ . Margareth Schäffer, *Contexto & Educação*, 1990. p.10.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o conhecimento científico /.../ não resgatar como momento necessário o conhecimento popular, o ponto de vista dos subalternos, cairá necessariamente no ponto de vista do outro, isto é, do objeto constituído pelo próprio processo histórico ao estabelecer o divórcio entre o sujeito e o objeto, o produtor e o produto, em nome da suposta universalidade do outro, do "mais avançado", sem considerar que a universalidade está na superação de ambos.

JOSÉ DE SOUZA MARTINS

Ao final desse estudo, as reflexões registradas não se concluem, conquanto são provisórias e parciais. Neste espaço, quero apenas pontuar algumas considerações que resultam da pesquisa realizada, como tentativa de compreender o modo e os objetivos que marcam a trajetória da organização dos trabalhadores em educação de Santa Catarina, a partir da década de 80.

A preocupação maior que orientou esta dissertação foi a de perceber os limites e as possibilidades do SINTE - inserido em múltiplas relações - na luta pela construção de um projeto político-pedagógico para a escola pública, no sentido de popular.

Considerando a realidade social como fenômeno essencial para analisar as questões afetas ao movimento dos trabalhadores em educação, portanto o contexto que o gera e o determina, é possível constatar que os limites, enquanto limites dos subalternos, ainda superam as possibilidades frente ao essencial, para contribuir com o fortalecimento de uma nova hegemonia.

Relativo à questão propriamente educacional (em sua forma escolarizada), considero frágil a intervenção do SINTE como agente de proposições alternativas ao modelo consolidado pela ordem estabelecida, bem como sua articulação com outros movimentos organizados, para historicizar a palavra de ordem que aparece com mais destaque em suas manifestações: em defesa da escola pública. Não se identifica nesta pesquisa, quais as diretrizes que, de modo mais incisivo, norteiam a luta pela construção coletiva de um projeto político-pedagógico para a escola pública, com vistas à sua concretização no sentido de popular. Não para justificar essa constatação, mas para mediá-la, é preciso considerar que essa fragilidade do SINTE é expressão da fragilidade dos subalternos na disputa por um projeto global de sociedade.

O SINTE, o maior sindicato de trabalhadores urbanos de Santa Catarina, com representação estadual, tem uma significativa importância política no contexto da organização dos trabalhadores. Decorre disso a minha expectativa de poder ter encontrado nesta organização ações que indiquem menos "timidez" política e maior inserção em outras esferas como a cultura, saúde e ambiente de trabalho, as questões pedagógico-escolares, entre outras, ao menos no âmbito da corporação que representa. De acordo com a pesquisa realizada, constatee pequenas iniciativas que muito pouco repercutem junto aos trabalhadores em educação ou mesmo junto a determinados setores da sociedade, à medida que quase toda a energia dos dirigentes é canalizada para a esfera econômico-corporativa e funcional que emerge no imediato e nos limites do aparelho governamental, numa síntese da sua própria categoria.

O modelo de comunicação adotado pelo SINTE com o objetivo de instrumentalizar política e pedagogicamente os trabalhadores em educação; a dinâmica de suas mobilizações, das assembléias e outras reuniões expressam características do arcabouço tradicional e o processo de

avaliação, com vistas a refletir sobre os objetivos traçados, é precário por não ter conseguido ainda alterar o tradicional, depois de mais de uma década de manifestações mais evidentes. Essa avaliação parece ser mais premente quanto aos processos de mobilização, buscando identificar, objetivamente, o crescente esvaziamento das manifestações públicas (greves, assembléias, passeatas, atos públicos, ocupações) e a falta de motivação da corporação, bem como dos setores diretamente interessados na defesa da escola pública (os pais).

As ações do SINTE se dão num contexto histórico e numa conjuntura política determinados. Não tenho a pretensão de considerar fácil a resolução dessas questões ou atribuir culpas aos dirigentes e seus representados, porque não foi esse o propósito deste estudo e de sua autora. A organização de uma sociedade capitalista é complexa, a correlação de forças é quase sempre desfavorável para os subalternos e uma década é um tempo pequeno demais para enfrentar os problemas que eles se propõem.

Neste leque de desafios está a escola pública e, mesmo com suas mazelas, acredito que ela representa o único espaço formal capaz de promover a socialização do saber sistematizado pelos homens e mulheres ao largo da história, com os filhos dos trabalhadores, possibilitando-lhes o acesso à cultura elaborada. Se é fato que queremos a construção de uma nova ordem, na minha opinião isso não pode deixar de ser considerado pelas organizações dos subalternos.

A escola pública, como um campo de possibilidades na disputa da hegemonia, precisa comportar em seu processo político-pedagógico a perspectiva de uma cultura emancipatória, que prepare os estudantes para a conquista da cidadania. Nisso implica alterar a prática pedagógica que se desenvolve em seu interior, superar as relações conservadoras de hierarquia e autoritarismo que, talvez sem muita consciência, se ajuda a consolidar com as várias maneiras como se concebe e se pratica o ensinar e o aprender. Do contrário, me parece que vão continuar prevalecendo as posturas conservadoras e com elas o processo educativo sendo pensado e praticado sob a ótica da dominação. As ações do SINTE não podem demandar objetivos político-pedagógicos distintos daqueles que discursa para a escola pública.

Os filhos dos trabalhadores constituem a clientela majoritária das escolas públicas e, como tal, também seus pais desejam que os educadores orientem suas práticas pedagógicas no sentido de promover conhecimentos e relações que ensejem a transformação da ordem estabelecida. O professor que educa os alunos e os pais é por estes educado; o sindicato, que educa os trabalhadores da educação e os segmentos que participam de suas lutas, é por estes educado, isto se a relação entre eles primar por um processo dialético-democrático.

Esta cisão que hoje se constata entre a luta por melhores salários, por condições apropriadas para o exercício da profissão e prática pedagógica predominante que não toma a democracia

como princípio dessa relação, demonstra que falta ao SINTE, além de diretrizes gerais para um projeto político-pedagógico, ações que permitam reavaliar certa incongruência entre os discursos e as práticas.

Pelas discussões realizadas com alguns sujeitos envolvidos no decorrer da pesquisa, pode-se dizer que estas questões são analisadas, quase sempre, de modo genérico, não objetivando reflexões ou mesmo promovendo a autocrítica. Há uma autoexclusão nos limites que percebem nos outros ou, então, o problema restringe-se ao sindicato (sua diretoria) que "não discute e não se preocupa com isso", diz um dos presentes.

Alguns deles, que se reivindicam militantes do SINTE (*"porque faço greve, vou às passeatas, participo das assembleias estaduais /.../"*), não demonstram vínculo maior entre estas lutas e seu fazer pedagógico. *"No SINTE, eu reivindico melhorias profissionais; na escola meu compromisso é dar as minhas 40 aulas e ir embora porque o salário não estimula se envolver com algo mais"*, disse uma professora entrevistada. Para estes professores, o sindicato se configura na sua diretoria - especialmente na direção executiva estadual -, única responsável pelos erros e acertos que aparecem nos embates políticos com o governo do Estado.

Para certos professores, estar presentes nas manifestações, principalmente nas greves, parece representar a oportunidade de se "livrar" dos alunos e das tarefas da sala de aula. Essa constatação aparece, de modo sutil, em algumas "falas" : *"/.../ não gosto de fazer greve, mas se tem muitos professores da escola que estão paralisados, sobra para os não-grevistas cuidar dos alunos e das atividades para garantir que a escola funcione"; "quando tem greve, é cansativo ter que se deslocar para Florianópolis cada vez que tem atividades, mas é melhor do que ficar na escola preenchendo o lugar dos grevistas"*.

Essas concepções acerca da escola, dos pais, do sindicato, da luta política, acredito que representam a consciência de grande parte dos trabalhadores em educação. Contudo, no universo desta categoria há uma infinidade de trabalhadores - dirigentes e não dirigentes - corajosos, concebendo e praticando atividades político-pedagógicas de grande valor e, acima de tudo, resistindo conforme a correlação de forças que norteia suas lutas. Há experiências ricas de significados que vêm sendo desenvolvidas na escola e fora dela por trabalhadores em educação, fazendo parte de um processo que caminha conforme inúmeras determinações.

Estas questões aqui pontuadas devem estar associadas, ainda, a outras determinações: a precariedade da escola pública se acentua a partir de 1985, particularmente pela rotatividade de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), chegando a ocupar quase a metade do quadro de trabalhadores que atuam na rede estadual; os concursos públicos para professores de primeiro e segundo graus sofrem um intervalo demasiadamente grande e os salários não atraem o

acesso à profissão daqueles que são portadores de maior grau de qualificação; com a atual crise econômica, dar aulas, é sinônimo de emprego, mesmo que temporário, para aqueles que estão desempregados ou para aqueles que *".../ não conquistaram uma posição melhor na sociedade, tendo como única alternativa, o magistério"* (fala uma supervisora escolar).

Com o projeto político que orienta os governos estaduais neste período, para atuar na rede estadual de ensino como professor de primeiro e/ou segundo graus, não é condição *sine qua non* ser habilitado em cursos de licenciaturas. Nas regiões onde sobram vagas em determinadas disciplinas, qualquer pessoa que se disponha pode ministrar aulas, tais como advogados, dentistas, economistas, engenheiros (formados ou formandos) ou habilitados em cursos de segundo grau. Afinal, vão ensinar aos filhos das camadas subalternas e *".../ esta é a política que só acontece com a escola pública que atende aos pobres porque, nas escolas particulares, isto não é permitido para os filhos dos ricos"* (diz a professora).

Com isso, o SINTE é o único sindicato de trabalhadores urbanos de Santa Catarina que comporta entre os seus representados quase 50% de trabalhadores contratados em caráter temporário, o que, para o Estado, é significativo: financeiramente, um ACT custa bem menos que um professor efetivo; os ACTs, após a contratação pela Secretaria da Educação, recebem seus salários geralmente atrasados (um ritual que se repete desde 1980), sem nenhuma correção decorrente deste período, favorecendo ao Tesouro do Estado especular financeiramente às custas destes "bóias-frias"; a rotatividade implica na desqualificação do ensino e na desprofissionalização da carreira docente, reafirmando a tese liberal da privatização do ensino como sinônimo de qualidade. Na análise de documentos, nas entrevistas e discussões não constateei diretrizes que sinalizem uma intervenção mais qualificada nesse cenário. Nas lutas, o SINTE reivindica a abertura de concursos públicos no prazo previsto pela legislação em vigor e alguns benefícios que amenizem a situação profissional dos professores ACTs.

Pela delimitação necessária, restringi-me a explicitar (no texto e nesta conclusão provisória) alguns aspectos que denotam como e por que os limites do SINTE para intervir na concepção e prática vigentes sobre a escola pública estão ainda aquém das possibilidades, dados os limites das lutas dos subalternos. Predominam o corporativismo, a cisão entre a luta pela melhoria salarial e a luta denominada pedagógica, a referência do sindicato como expressão maior de sua diretoria e uma visão de mundo relativamente conservadora. Mesclam esses predomínios a resistência de tantos, as iniciativas ricas de experiências que são possíveis nesse cenário, uma disposição e uma vontade muito grande de percorrer os melhores caminhos.

Com estas considerações finais, esta dissertação não se caracteriza pela crítica inconsequente ao movimento dos trabalhadores em educação; tampouco, como proposta para ser convertida em projeto para o movimento. Estas considerações resultam de um trabalho teórico-

prático exaustivo, realizado por uma militante que se inclui nos limites e nas possibilidades e que ousou estudar alguns momentos destes trabalhadores, ainda recentes e contemporâneos de sua militância. Dessa forma, os depoimentos aqui apresentados, a análise realizada, expressam a minha concepção de mundo e a minha capacidade teórica no olhar do movimento dos trabalhadores em educação. Esta é **uma** leitura que, à luz de um referencial teórico preferencial, que prima pela dialeticidade na análise dos fatos e suas determinações históricas, procurou registrar uma parte da memória dos subalternos.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Sérgio. Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal da política brasileira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- AMORIM, Maria das Dores D. (Et al.); AURAS, Marli (Et al.); BAZZO, Vera Lúcia (Et al.). Diagnóstico estadual do setor educação de Santa Catarina. CADERNOS DO CED, UFSC, Ano I, nº1/2 Especial, Florianópolis, 1984.
- ANTUNES, Ricardo. O novo sindicalismo. São Paulo, Ed. Brasil Urgente, 1991.
- ARROYO, Miguel (Org.). Da escola carente à escola possível. 3. ed., São Paulo, Edições Loyola, 1991. (Coleção Educação Popular; nº 8).
- ASSMANN, Hugo. A trilateral: nova fase do capitalismo mundial. 4. ed., Petrópolis, Vozes, 1990. Trad. Hogo Pedro Boff.
- AURAS, Marli. O pensamento vivo do marxista Antonio Gramsci. Plural, Revista da Associação dos Professores da UFSC - SSIND, Florianópolis, Ano 2 (2):6-7, Jan./jun. 1992.
- _____. Poder oligárquico catarinense: da guerra aos "fanáticos" do Contestado à "opção pelos pequenos". Tese de Doutorado, PUC-SP, 1991.
- _____. Que escola queremos? Caderno de Educação, SINTE, Florianópolis, Ano 1 (1):10-12, ago./1993.
- BADALONI, Nicola...[et al.]. Gramsci e a América Latina. Organização e Tradução Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurelio Nogueira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. 9. ed., Petrópolis, Vozes, 1991. Trad. Floriano de Souza Fernandes. (Antropologia, 5).
- BLACKBURN, Robin (Org.) Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993. Trad. Luis Krausz, Maria Inês Robin e Susan Semler.
- BOBBIO, Norberto. A teoria das formas de governo. 4. ed., Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1985. V.17 (Coleção Pensamento Político). Trad. Sérgio Bath.
- _____. Dicionário de política. 2. ed., Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1986. Trad. Carmem C. Varriale [et al.].
- _____ & BOVERRO, Michelangelo. Sociedade e Estado na filosofia política moderna. São Paulo, Brasiliense, 1986. Trad. Carlos Nelson Coutinho.

- BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonia. México, Nueva Image, 1977. Trad. Fernando Mateo.
- BUCI-GLUKSMANN, Christinne. Gramsci e o estado. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990. V.39 (Coleção Pensamento Crítico). Trad. Angelina Teixeira Peralva.
- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo, Cortez, 1991. V. 17 (Coleção Biblioteca da Educação. Série 1. Escola).
- CAFIEIRO, Carlo. O capital - uma leitura popular. São Paulo, Polis, 1981.
- CARNOY, Martin. Estado e teoria política. 3. ed., Campinas, SP, Papirus, 1990. Trad. Equipe de Tradutores do Instituto de Letras da Puccamp.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro, Campus, 1989.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo, Cortez; Niterói, RJ, Ed. Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF, FLACSO do Brasil, 1991. V.17 (Coleção Biblioteca de Educação. Série 1. Escola).
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3. ed., São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. Tendências do ensino no Brasil hoje. In: Educação & Sociedade. Ano III (25):44-54, Dez./1986.
- DIAS, Edmundo Fernandes. Gramsci, educador? Educação & Sociedade. Ano XII (40): 333-339, Dez./1991, In: Editorial.
- EVANGELISTA, Olinda. A escola que queremos. Caderno de Educação, SINTE, Florianópolis, 1 (1):13-16, ago./1993.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. 2. ed. revista e ampliada, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993. (24ª impressão).
- FIORI, Giuseppe. A vida de Antonio Gramsci. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. V.30 (Coleção Pensamento Crítico). Trad. Sérgio Lamarão.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 4. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992. V.18 (Coleção Educação e Comunicação). Trad. Adriana Lopez.

- GADOTTI, Moacir & PEREIRA, Otaviano. Pra que PT: origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores. São Paulo, Cortez, 1989.
- GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo, Cortez, 1993.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. São Paulo, Cortez, 1992. V.5 (Coleção Questões de Nossa Época).
- GRAMSCI, Antonio. A questão meridional. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. V.72 (Coleção Pensamento Crítico). Trad. Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira.
- _____. Concepção dialética da história. 8. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989a. Trad. Carlos Nelson Coutinho.
- _____. Literatura e vida nacional. 3. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986. Trad. Carlos Nelson Coutinho.
- _____. Maquiavel, a política e o Estado moderno. 7. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989b. V.35 (Coleção Perspectivas do Homem). Trad. Luiz Mário Gazzaneo.
- _____. Novas cartas de Antonio Gramsci e algumas cartas de Piero Sraffa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. V. 71 (Coleção Pensamento Crítico). Trad. Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira.
- _____. Os intelectuais e a organização da cultura: contribuições para uma história dos intelectuais. 3. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. V.48 (Coleção Perspectivas do Homem; Série Filosofia). Trad. Carlos Nelson Coutinho.
- GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. 3. ed., Rio de Janeiro, Edições Graal, 1991. (Biblioteca Estudos Humanos; Série Teoria Política; 1). Trad. Carlos Nelson Coutinho.
- _____. Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 9. ed., Porto Alegre, RS, L&PM Editores, 1986. Trad. Dario Canali.
- GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. São Paulo, Summus, 1988. V.34 (Novas Buscas em Educação). Trad. Antonio Negrino.
- IANNI, Octavio. Dialética e capitalismo. 3. ed., Petrópolis, Vozes, 1988.
- _____. (Org.). Karl Marx. (Sociologia), 6. ed., São Paulo, Ática, 1988. V.10 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- JESUS, Antonio Tavares de. Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. São Paulo, Cortez, 1989.

- KONDER, Leandro. A derrota da dialética: a recepção das idéias de Marx no Brasil até o começo dos anos trinta. Rio de Janeiro, Campus, 1988. Série Campus de Filosofia).
- _____. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989. V.26 (Rumos da Cultura Moderna). Trad. Célia Neves e Olderico Toríbio.
- LIMA, Almerico. Os aspectos "subjetivos" e a organização por local de trabalho. Forma & Conteúdo, Revista da Secretaria Nacional de Formação - CUT, (4):25-9, São Paulo, set./1991..
- MANACORDA, Mario A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991. V.5 (Biblioteca da Educação; Série Escola; 1.). Trad. Newton Ramos-de-Oliveira.
- _____. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre, RS, Artes Médicas Sul, 1990. (Série Educação Teoria & Crítica).
- MARTINS, José de Souza. A dissimulação em nosso modo de ser. Tempo e Presença. Ano 15 (271):5-7, set./out. 1993.
- _____. Sobre o modo capitalista de pensar. 4. ed., São Paulo, Ed. Hucitec, 1986. (Coleção Ciências Sociais; Série Linha de Frente).
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo, Martins Fontes, 1989. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a escola. 2. ed., São Paulo, Ática, 1990. (Série Princípios, nº 133).
- NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre, RS, Artes Médicas Sul, 1992.
- _____. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. Educação & Realidade. Porto Alegre, 14 (2):3-20, jul./dez. 1989.
- PERALVA, Angelina Teixeira. E os movimentos de professores da rede pública? Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (64):64-66, fev./1988.
- _____. Reinventando a escola: a luta dos professores públicos do estado de São Paulo na transição democrática. Tese de Livre Docência, SP-USP, 1992.
- PORTELLI, Hugues. Gramsci e o bloco histórico. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990. V.7 (Coleção Pensamento Crítico). Trad. Angelina Peralva.

- POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o socialismo. 3. ed., Rio de Janeiro, Edições Graal, 1990. (Biblioteca de Ciências Sociais; nº 19). Trad. Rita Lima.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A formação política do professor no exercício profissional durante os anos 70: organização e liderança. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1983.
- RODRIGUES, Marly. A década de 80 - Brasil: quando a multidão voltou às praças. São Paulo, Ática, 1992. (Série Princípios, nº 223).
- SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- SCHAFFER, Margareth. Escola pública e projeto político pedagógico. Contexto & Educação. Universidade de Ijuí, 5 (18):09-15, abr./jun. 1990.
- SNYDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo, Ed. Manoele Ltda., 1988. Trad. Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero.
- _____. Pedagogia progressista. Coimbra, Livraria Almedina, 1974. Trad. Dr. Manuel Pereira de Carvalho.
- SOUZA, Herbert J. de. Observações sobre as causas da injustiça socioeconômica e política no Brasil. Curso de Verão: ano II, 3. ed., São Paulo, Paulinas: CESEP, 1988.
- SPOSITO, Marília Pontes. O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo, Edições Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular; nº 2).
- STACCONE, Giuseppe. Gramsci: bloco histórico e hegemonia. São Paulo, Centro de Pastoral Vergueiro, 1987.
- _____. Gramsci - 100 anos: revolução e política. Petrópolis, Vozes, 1991.
- TRAGTEMBERG, Maurício. Administração: poder e ideologia. São Paulo, Moraes, 1980.
- VIOLA, E. J., SCHERER-WARREN, Ilse e KRISCHKE, Paulo (Orgs.). Crise política, movimentos sociais e cidadania. Florianópolis, Ed. UFSC, 1989.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP, Papirus, 1990. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. Poder político e educação de elite. 2. ed., São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção Educação Contemporânea).

OUTRAS PUBLICAÇÕES

- A democratização da educação: uma proposta catarinense. Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, outono de 1984.
- BOLETIM DO FÓRUM ESTADUAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Florianópolis, mar./1992. s/pg.
- BOLETIM INFORMATIVO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE JOINVILLE. Editorial, Joinville, dez./1987.
- CAMPOS, Pedro Ivo. Encarte publicitário da revista VEJA. Rio de Janeiro, 23 mar. 1988. Auto propaganda do Governo do Estado de Santa Catarina.
- Contribuição ao debate do CONGRESSO do SINTE/SC. s/d, s/pg. Texto apresentado no IV CONGRESSO ESTADUAL DO SINTE/1992, em Chapecó/SC.
- Delegados presentes na CONCLAT. Texto dos arquivos da Central Única dos Trabalhadores - SC. Florianópolis, s/d, s/pg.
- EQUIPE 13 DE MAIO - NEP. Classe contra classe. São Paulo, Loyola, 1988.
- Estatuto da Associação dos Licenciados de Santa Catarina-ALISC. Florianópolis, 1980.
- FRANCO, Augusto de. Brasil futuro presente: diretrizes para a elaboração de um projeto estratégico alternativo para o Brasil. Brasília, jun./1993.
- INFORMATIVO INTERNO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. CNTE Informa. Ano III, (9):02-11, mai/1991.
- INSTITUTO LIBERAL. Uma política alternativa para a educação no Brasil. Série POLÍTICAS ALTERNATIVAS, Rio de Janeiro, nov./1992.
- JORNAL DO SINTE. Florianópolis, 10 maio 1992.
- LEVANTAMENTO DOS RECURSOS HUMANOS (RH) DO MAGISTÉRIO CATARINENSE. Fonte: GEDES / OUT.92/SEE.
- PETRAS, James. As transformações mundiais: desafios para a esquerda.
- RELATÓRIO DA CONFEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO BRASIL - CPB. Os bóias-frias da educação brasileira. Brasília, 1980.
- RELATÓRIO DE PLANEJAMENTO DO SINTE. Florianópolis, jul./1991. s. pg.
- RELATÓRIO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Ingresso no quadro de pessoal civil da administração direta - grupo docente. Florianópolis, 1983.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA REDE OFICIAL DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Ata da assembléia estadual, realizada em 27 de mai/1989, Rio do Sul-SC.

UNIÃO DOS TRABALHADORES DO ENSINO DE MINAS GERAIS - UTE-MG. O lugar da luta pedagógica na defesa da escola pública. Belo Horizonte, (2):01-06, 1990. Texto preparatório ao II Congresso de Política Educacional do Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais.

O caráter pedagógico: especificidade de um sindicato de trabalhadores em educação. Belo Horizonte, 1990.

Texto apresentado pelo Departamento Pedagógico- Cultural da UTE-MG, ao II Congresso de Política Educacional, realizado em Belo Horizonte de 24 a 28 de jun./1990.